CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

VERSION ABRÉGÉE

L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE :

AU-DELÀ DES MYTHES, UN BILAN POSITIF

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Janvier 2004

Québec

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

VERSION ABRÉGÉE

L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE :

AU-DELÀ DES MYTHES, UN BILAN POSITIF

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Janvier 2004

Québec

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement secondaire composée de :
Robert Cété, Martine Belcourt, Ronald Canuel, Marie-Paule Desaulniers, André Deschênes, Marthe Fortin, Claude Girard, Michel Gravel, Pierre Lachance, Josée Péthel, Christian Plante, Joane Simard, Josée St-Pierre, Bruno Tremblay.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :
Louis Berthelot, Toussaint Fortin, Louise Lafontaine, Suzanne Tremblay.

Coordination :
Francine Richard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire.

Rédaction :
Francine Richard, Marie Dufour et Gilles Roy.

Recherche :
Gilles Roy et Marie-Josée Larocque, avec la collaboration de Véronic Thibodeau et Marie-Claude Roy.

Soutien technique :

au secrétariat : Linda Blanchet
à la documentation : Patricia Réhel
à l'édition : Michelle Caron et Marie Mercier
à la révision linguistique : Marie Dufour

Conception graphique :
bleu outremer communication/design

Mise en page :
Idéation

Avis adopté à la 524e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 14 novembre 2003.

ISBN : 2-550-41925-1
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2004.

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

Quels modèles d'encadrement devrait-on privilégier dans les écoles secondaires?
Qu'en est-il du tutorat, du titulariat et du mentorat?
Quels sont les avantages et les inconvénients de ces formules sur le plan pédagogique et organisationnel?
Quelles conditions faciliteraient leur implantation?

Ces questions résument la teneur de la demande d'avis que le ministre de l'Éducation a adressée au Conseil à propos de l'encadrement des élèves au secondaire. Pour justifier l'intérêt d'une réflexion en profondeur sur ce thème, le ministre invoque le contexte de la réforme de l'éducation en voie d'implantation au secondaire et celui de la concurrence entre les écoles secondaires publiques et privées. À cet effet, il déclare qu'il est acquis qu'au secondaire, le réseau privé s'avère le choix de plusieurs parents, particulièrement en raison de l'offre d'encadrement plus soutenu. Cette assertion, maintes fois entendue et véhiculée par des personnes de tous horizons et lors de diverses tribunes, a passablement orienté les travaux du Conseil dans la préparation de cet avis.

A- L'ENCADREMENT : UNE PRÉOCCUPATION RÉCURRENTE

Par un bref retour sur les politiques et sur les programmes ministériels qui ont jalonné le développement du système éducatif, le Conseil montre que l'encadrement des élèves du secondaire est une préoccupation récurrente qui touche des problèmes d'ordre pédagogique, relationnel, personnel, social et matériel. Il n'est pas étonnant qu'une notion aussi large génère des perceptions variées et que les insatisfactions manifestées à ce sujet soient difficiles à circonscrire.

En effet, depuis le rapport Parent jusqu'à nos jours, l'encadrement se conjugue avec l'une ou l'autre des formules comme le titulariat, le tutorat, les équipes de formation, le groupe stable d'élèves, l'aide à l'apprentissage, etc. Les différentes formules d'encadrement proposées ont pour fonctions principales de soutenir, de guider et d'accompagner les élèves, non seulement dans leur cheminement scolaire mais aussi dans leur développement personnel et social. À ces fonctions s'ajoute celle de contrôle qui touche les règles de conduite et de sécurité. La mise en place d'une réforme principalement axée sur un meilleur suivi du cheminement scolaire de chaque élève a remis à l'ordre du jour l'importance d'un encadrement de qualité pour assurer la réussite du plus grand nombre.

Pour soutenir sa réflexion, le Conseil s'est tourné vers le personnel de direction et d'animation à la vie étudiante des établissements secondaires publics et privés. Il s'est intéressé aux acteurs à qui s'adressent les mesures d'encadrement, soit les élèves eux-mêmes et leurs parents qui accordent une grande importance à cette question. Il a procédé à une vaste enquête par questionnaire réalisée auprès de l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire publics et privés, afin de tracer le portrait le plus complet possible des mesures d'encadrement des élèves en application au secondaire. Ces démarches visent essentiellement à répondre aux deux questions suivantes :

Les perceptions entourant l'encadrement des élèves dans les écoles secondaires sont-elles conformes à la réalité ?

Comment assurer un encadrement adapté à une population scolaire diversifiée et changeante ?

B- GROS PLAN SUR L'OFFRE ET LA DEMANDE

À PROPOS DE L'OFFRE D'ENCADREMENT

Qu'en est-il de l'encadrement offert dans les écoles secondaires publiques et privées du Québec ? Qu'il s'agisse de mesures qui touchent l'encadrement pédagogique, personnel ou social, l'enquête menée par le Conseil montre que les mesures d'encadrement appliquées dans les écoles secondaires sont nombreuses et variées tant dans le secteur public que privé.

En effet, les mesures d'encadrement pédagogique les plus répandues dans les écoles secondaires touchent les communications avec les parents, la récupération, le rattrapage, les activités de mise à niveau, les groupes stables et le tutorat. Il existe ainsi moins de différences entre les établissements des secteurs public et privé sur cette question que ne le sous-entend le discours populaire.

Tableau A
Mesures d'encadrement pédagogique en application dans les établissements d'enseignement secondaire selon le secteur et la langue d'enseignement

Mesures d'encadrement pédagogique	Ensemble** (n=492)	Secteur d'enseignement Public (n=379)	Secteur d'enseignement Privé (n=113)	Langue d'enseignement* Anglais (n=108)	Langue d'enseignement* Français (n=427)
a. Le regroupement des élèves en unités plus réduites	56,8	56,9	56,2	47,1	60,4
b. Le titulariat	47,6	43,8	61,4	53,5	46,9
c. La charge de groupe	50,6	50,8	50,2	64,7	48,1
d. Le tutorat	65,3	70,5	47,0	64,7	66,5
e. Les groupes stables	83,7	81,2	92,6	77,9	84,5
f. Le mentorat ou aide par les pairs	45,9	42,7	57,5	51,1	45,1
g. La récupération, le rattrapage, les activités de mise à niveau	94,9	96,3	89,7	86,5	97,2
h. L'aide aux devoirs et aux leçons	59,5	59,9	58,3	73,7	56,1
i. Les périodes d'étude inscrites à l'horaire	19,6	14,5	38,0	20,3	18,6
j. Les communications avec les parents sous plusieurs formes	98,2	97,7	100,0	96,3	98,8
k. Les équipes restreintes de personnes enseignantes responsables d'un ou de plusieurs groupes d'élèves	47,1	47,4	46,3	52,0	45,8
l. Le temps de concertation et le travail d'équipe entre personnes enseignantes, autres que les journées pédagogiques et les activités de perfectionnement	57,3	55,6	63,3	65,2	55,8

* Les écoles bilingues (n=43) sont incluses dans les deux types d'établissements linguistiques.

** Les pourcentages dans chaque colonne sont calculés sur le nombre total des écoles de chaque catégorie (ensemble=492; public=379; privé=113; etc.).

Source : Roy et Richard (2003, p. 12).

À quelques variantes près, on applique les mêmes mesures **d'encadrement pédagogique** dans les deux secteurs comme l'indique le Tableau A. Néanmoins, le titulariat, le mentorat et les périodes d'étude inscrites à l'horaire sont plus populaires au secteur privé, alors que le tutorat l'est davantage au secteur public. Le titulariat et le mentorat s'avèrent plus populaires au secteur anglophone qu'au secteur francophone. Le Tableau B montre qu'à partir de la troisième secondaire, les établissements appliquent moins de mesures d'encadrement pédagogique, et cela, de façon plus accentuée au secteur public.

Tableau B
Mesures d'encadrement pédagogique en application dans les établissements d'enseignement secondaire selon l'année d'études

Mesures d'encadrement pédagogique	Année d'études*				
	Première secondaire (n=458)	Deuxième secondaire (n=454)	Troisième secondaire (n=422)	Quatrième secondaire (n=385)	Cinquième secondaire (n=371)
a. Le regroupement des élèves en unités plus réduites	51,1	47,1	42,0	37,2	34,9
b. Le titulariat	44,4	35,8	27,3	21,4	18,8
c. La charge de groupe	45,3	41,1	32,7	29,0	27,7
d. Le tutorat	57,1	54,1	47,7	37,0	34,3
e. Les groupes stables	78,5	67,4	52,1	40,5	36,2
f. Le mentorat ou aide par les pairs	35,1	33,1	28,9	29,2	28,3
g. La récupération, le rattrapage, les activités de mise à niveau	88,5	85,5	79,2	71,9	68,0
h. L'aide aux devoirs et aux leçons	56,1	48,7	37,6	28,4	26,0
i. Les périodes d'étude inscrites à l'horaire	15,5	13,9	11,7	11,4	12,2
j. Les communications avec les parents sous plusieurs formes	91,5	89,8	83,9	76,7	73,2
k. Les équipes restreintes de personnes enseignantes responsables d'un ou de plusieurs groupes d'élèves	42,4	37,9	30,5	24,0	21,3
l. Le temps de concertation et le travail d'équipe entre personnes enseignantes, autres que les journées pédagogiques et les activités de perfectionnement	52,0	50,5	43,6	37,8	35,3

* Les pourcentages doivent être lus comme suit : parmi les 458 établissements donnant la première secondaire, 51,1 % ont recours au regroupement des élèves en unités plus réduites pour cette année.

Source : Roy et Richard (2003, p. 14).

Cette diminution plus marquée de l'application des mesures d'encadrement dans les écoles publiques, à partir de la troisième secondaire, suscite bien des questions et les divers milieux consultés ont émis des hypothèses variées pour expliquer cette observation. On dit que la différence pourrait résulter d'une organisation scolaire basée sur une spécialisation propre au deuxième cycle du secondaire, qui est plus développée au secteur public qu'au secteur privé. On explique aussi cet écart par les contraintes de système plus grandes au secteur public qu'au secteur privé : convention collective, champ d'enseignement, etc. La relative stabilité dans l'application des mesures d'encadrement tout au long de la formation secondaire dans les établissements privés serait attribuable, semble-t-il, au caractère plus homogène de la clientèle et

à une tradition héritée des collèges classiques. Comme l'enquête effectuée ne permet pas de porter un jugement sur la valeur des mesures appliquées, il importe d'étudier davantage les questions que cette observation suscite pour éviter des interprétations hâtives et des débats stériles. On sait que l'encadrement qui a pour objet d'assurer un passage harmonieux du primaire au secondaire ne sera pas le même que celui qui prépare les élèves à accéder à l'enseignement supérieur. Cette situation mérite un approfondissement pour s'assurer que les élèves des deux secteurs profitent de l'encadrement dont ils ont besoin.

Dans l'ensemble, on constate par ailleurs que les directions des établissements publics peuvent compter sur la collaboration de leur personnel dans la mise en place de mesures d'encadrement pédagogique. Dans le secteur privé, cette responsabilité est surtout assumée par la direction des établissements.

Quant aux mesures **d'encadrement personnel et social,** les établissements scolaires disposent de ressources pour faire face aux situations problèmes et pour offrir les différents services scolaires complémentaires de même que des activités parascolaires. On observe également que les établissements publics sont plus nombreux que les établissements privés à disposer de ressources pour offrir ces différents services.

D'autre part, on ne constate aucune différence significative entre les établissements privés et publics, francophones et anglophones, pour ce qui est de la présence de ressources dans les écoles par rapport aux services suivants : orientation scolaire et professionnelle, vie scolaire associative et activités parascolaires. En revanche, pour les services de psychologie, de psychoéducation et d'éducation spécialisée, de soutien au cheminement scolaire, d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, de santé et de services sociaux, des différences significatives apparaissent entre les établissements. Ainsi, pour ces derniers services, la présence de ressources est beaucoup moins fréquente au secteur privé qu'au secteur public.

L'encadrement s'exerce aussi à travers une fonction de contrôle communément appelée « discipline » à laquelle l'opinion publique, et même les parents, se réfèrent le plus spontanément lorsqu'il est question d'encadrement. Par son enquête, le Conseil a constaté que les règles de conduite et de sécurité approuvées par les conseils d'établissement sont présentes dans la plupart des écoles publiques et privées, comme le montre le Tableau C.

Tableau C
Existence dans l'école de règles de conduite et de sécurité approuvées par le conseil d'établissement ou par le conseil d'administration pour l'ensemble des établissements et selon le secteur d'enseignement et la taille des écoles

Catégories	Pourcentage des écoles*
Ensemble des écoles (n=492)	95,3
Écoles du secteur public (n=379)	96,6
Écoles du secteur privé (n=113)	90,6
Écoles ayant moins de 500 élèves (n=219)	93,0
Écoles ayant de 500 à 999 élèves (n=148)	95,2
Écoles ayant de 1 000 à 1 499 élèves (n=79)	100,0
Écoles ayant 1 500 élèves et plus (n=46)	100,0

* Le pourcentage est calculé sur le nombre total des écoles de chaque catégorie (ensemble=492; public=379; privé=113; etc.).

Source : Roy et Richard (2003, p. 47).

En somme, la perception populaire héritée de l'époque des polyvalentes ne correspond plus à la réalité. Les politiques et programmes qui se sont succédé depuis 1980 permettent à l'élève d'évoluer dans un encadrement aux mesures multiples et diversifiées. Ces dernières correspondent-elles aux attentes des parents et aux besoins des élèves?

AU SUJET DE LA DEMANDE D'ENCADREMENT

Au secteur public comme au secteur privé, parents et élèves ont exprimé des attentes et des besoins tout à fait semblables au regard de l'encadrement. De façon générale, les **parents** consultés recherchent d'abord une école qui favorise le développement des talents et des compétences de leur enfant. Ils souhaitent que celle-ci corresponde à un milieu sain et sécuritaire où le code de vie incite à la discipline et au civisme. Ils recherchent également une école qui propose à ses élèves des activités éducatives en dehors des heures de cours, des activités qui encouragent le sentiment d'appartenance. Ils comptent de même sur des mesures d'appui pédagogique ponctuelles, un soutien scolaire qui se traduirait par différentes mesures : récupération, école du samedi, périodes d'étude, aide aux devoirs et aux leçons, motivation des élèves.

Par ailleurs, les parents s'intéressent de plus en plus aux écoles qui proposent des programmes à vocation particulière : éducation internationale, langues et communication, sports-études, etc. Enfin, ces acteurs clés souhaitent trouver dans le projet éducatif de l'école des valeurs institutionnelles structurantes. Ils veulent une école à leur écoute et désirent avoir la possibilité d'accompagner leur enfant, tout au long de son cheminement scolaire.

Pour leur part, les **élèves** interrogés ont esquissé quelques traits d'un encadrement idéal. Celui-ci devrait notamment permettre l'accès à une multitude de ressources et d'activités. Par ailleurs, les jeunes accordent beaucoup d'importance aux liens qu'ils tissent avec le personnel de l'école. Qu'il s'agisse d'activités pédagogiques, de voyages ou de projets extrascolaires, ils apprécient en particulier l'engagement et la disponibilité du corps professoral. L'entretien de liens plus personnels avec ces adultes qu'ils côtoient quotidiennement paraît déterminant dans le fait de s'engager ou non dans la vie de l'école, de s'intéresser aux études, de développer ou non un sentiment d'appartenance.

D'autres aspects relatifs à l'encadrement revêtent aussi une importance particulière aux yeux des élèves consultés. Pensons aux ressources scolaires auxquelles ces derniers ont accès. Les élèves sont conscients qu'en cas de difficultés, ils peuvent consulter des spécialistes de divers domaines qui peuvent leur apporter une aide pertinente. Les élèves considèrent également qu'un environnement ne saurait être harmonieux sans l'existence de règlements. À cet égard, ils croient nécessaire d'établir un code de vie régissant les comportements à l'intérieur de l'école. Un code assorti toutefois d'une certaine souplesse d'application. Les jeunes souhaitent en effet que les personnes affectées à la surveillance dans l'école jouent davantage un rôle d'écoute qu'un rôle coercitif. Ici encore, les contacts personnalisés sont privilégiés. En somme, de l'avis des élèves consultés, l'appui et l'écoute des enseignantes et des enseignants ainsi que des autres membres du personnel demeurent des éléments clés pour garantir un bon encadrement.

En conclusion, soulignons que l'étude effectuée par le Conseil afin de clarifier la demande et l'offre d'encadrement des élèves dans les écoles secondaires rend compte de phénomènes encore à interpréter. Une étude qualitative permettrait de mieux documenter la réflexion sur la problématique de l'encadrement et sur les facteurs qui influencent la réussite éducative comme la taille des écoles, la mobilité des élèves, la relation élèves et équipe-école, la maturité des élèves, etc. Il serait important de porter une attention particulière au besoin d'encadrement des élèves inscrits au second cycle du secondaire.

C- POUR UN ENCADREMENT ADAPTÉ AUX BESOINS DES ÉLÈVES

Le Conseil propose divers moyens pour que l'encadrement des élèves puisse convenir aux élèves de chacun des établissements.

ADOPTER UNE CONCEPTION GLOBALE DE L'ENCADREMENT

À la lumière des constats émanant de l'offre et de la demande, il appert que la notion d'encadrement des élèves renvoie surtout à des pratiques qui touchent une variété d'activités éducatives scolaires et parascolaires. Dans ce contexte, il appartient à chaque école d'adopter une conception globale de l'encadrement de façon à pouvoir soutenir, guider et accompagner les élèves tout en assurant leur sécurité et la discipline dans l'école. Il revient ainsi à chaque équipe-école de choisir les mesures qu'elle juge les plus appropriées à son contexte pour remplir ces fonctions.

Le Conseil propose une conception de l'encadrement qui donne aux établissements des balises pour aborder un projet d'encadrement, à savoir :

- considérer l'encadrement sous une triple dimension : pédagogique, personnelle et sociale;
- situer la question de l'encadrement des élèves dans le contexte du projet éducatif de chaque école pour lui donner une assise forte sur le plan des valeurs, des principes et des orientations et ainsi bien montrer sa contribution à la réalisation des trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier;
- affirmer le rôle primordial du personnel enseignant dans l'encadrement des élèves, sans occulter ni réduire la contribution des autres acteurs et partenaires de l'école.

Afin de contrer les mythes entourant l'encadrement des élèves dans les écoles secondaires, il appartient à chaque établissement de faire connaître à la communauté qu'elle dessert, les mesures d'encadrement qu'elle a choisies. Voici d'ailleurs des conditions susceptibles de favoriser un meilleur encadrement des élèves au secondaire.

RÉUNIR DES CONDITIONS FAVORABLES

Miser sur la réforme, mobiliser tous les acteurs scolaires et se concerter pour entreprendre une démarche continue d'adaptation de l'encadrement dans l'école. Telles sont les conditions à réunir pour concevoir l'encadrement de façon globale et intégrée.

• MISER SUR LA RÉFORME

Revoir l'encadrement des élèves

L'implantation de la réforme suppose que l'école opte pour un encadrement pédagogique, social et personnel qui favorise la réussite éducative de chaque élève. Grâce à la décentralisation, à l'assouplissement des grandes structures et à l'ouverture sur son milieu, l'école devient le centre des décisions concernant les élèves. Du point de vue pédagogique, les politiques officielles et les différents guides fournissent les orientations pour revoir l'encadrement pédagogique de façon à tenir compte des centres d'intérêt des élèves ainsi que du style et du rythme d'apprentissage de chacun d'entre eux.

Adopter un nouveau mode d'organisation

Le fonctionnement par cycles d'apprentissage se révèle un impact majeur de la réforme sur l'encadrement des élèves. La réflexion sur ce mode d'organisation est en pleine évolution. On peut raisonnablement penser que les deux cycles d'apprentissage qui définiront le secondaire présenteront des différences importantes et que les mesures d'encadrement des groupes d'élèves seront choisies en fonction des buts poursuivis et non d'après l'intérêt d'une mesure par rapport à une autre. Il s'agit d'un défi de taille qui implique un profond changement dans les pratiques, en particulier, le développement d'une culture professionnelle plus collégiale chez le personnel enseignant.

Exercer de nouveaux rôles

Les acteurs scolaires seront appelés à jouer de nouveaux rôles. Les directions vont assumer un leadership accru en invitant le personnel enseignant et le personnel professionnel non enseignant à former des équipes-cycles pour déterminer ensemble l'encadrement pédagogique, personnel et social dans lequel les élèves évolueront. Tous les acteurs, sous le leadership de la direction, vont progresser méthodiquement sur plusieurs fronts en même temps pour faire écho aux multiples chantiers de la réforme. L'encadrement des élèves fait partie de ces chantiers.

Dans le processus de changement, les acteurs du terrain pourront s'appuyer sur la recherche et l'expérimentation :

« Le Conseil fait valoir que les enseignantes et enseignants y trouveront un moyen d'éprouver leurs capacités d'innover et à régler localement les problèmes rencontrés. Le ministère de l'Éducation y trouvera une occasion de légitimer les orientations et les dispositifs pédagogiques qu'il a retenus. Le milieu universitaire pourra, quant à lui, participer activement au processus de reconstruction identitaire qui est à l'œuvre chez les directions d'école et chez le personnel enseignant.[1] »

• MOBILISER TOUS LES ACTEURS SCOLAIRES

Les enseignantes et les enseignants, d'abord

La qualité du consensus entre les acteurs de l'école est indispensable pour assurer l'harmonisation des mesures d'encadrement des élèves. Toutefois, depuis la publication de l'*Énoncé de politique sur les services complémentaires*, la question de l'encadrement a intéressé davantage le personnel autre que les enseignantes et les enseignants. Maintenant, on parle d'un suivi scolaire de chaque élève reposant sur un encadrement de qualité, tant sur le plan pédagogique que sur le plan personnel et social. Cette nouvelle tangente dans les objectifs de l'encadrement des élèves donne inévitablement un rôle crucial au personnel enseignant. Toutes les personnes rencontrées au cours de l'enquête ont souligné l'importance du personnel enseignant dans l'encadrement des élèves. L'enseignante ou l'enseignant a la tâche d'accompagner les jeunes, de les aider à se prendre en charge, de communiquer avec les parents des élèves dont elle ou il a la responsabilité. La reconnaissance du rôle précieux du personnel enseignant et de l'imposante responsabilité qui lui incombe suppose un appui réel et constant de la part de la direction et du personnel de l'école.

Les parents et les élèves

Les parents doivent être informés et consultés à propos du cheminement scolaire de leur enfant et des objectifs des mesures d'encadrement. Comme le projet éducatif de l'établissement vise la réussite de tous les élèves, ils ont intérêt à comprendre le sens des réformes et des interventions pédagogiques

1. Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

qui affectent le cheminement scolaire de leur enfant. C'est là une condition à leur adhésion à ces changements et à ces interventions. Outre le rôle majeur qu'ils jouent dans l'éducation de leur enfant, les parents sont conviés à participer à l'entreprise éducative de l'école en s'engageant au sein d'une structure de représentation comme les conseils d'établissement.

Par ailleurs, la participation des élèves se révèle une condition essentielle pour garantir un encadrement de qualité. Cette participation doit susciter l'engagement personnel de l'élève dans son cheminement scolaire, l'amener à développer un sentiment d'appartenance à l'école et le préparer à assumer l'autonomie qui sera exigée de lui lorsqu'il entreprendra ses études collégiales ou universitaires. Elle peut prendre différentes formes : conseil étudiant, radio, journal, etc.

La communauté environnante

L'encadrement des élèves n'est pas la responsabilité exclusive de l'école. Il convient plutôt de concevoir l'encadrement des jeunes dans une perspective multisectorielle et de faire contribuer l'ensemble des partenaires sociaux de la communauté environnante. Responsables municipaux, des services sociaux et de santé, gens d'affaires et groupes communautaires figurent notamment parmi les acteurs locaux. Ces derniers peuvent offrir aux jeunes un éventail de possibilités de développement. Pensons à toutes les activités émanant des organisations sportives, culturelles ou scientifiques, par exemple.

- **SE CONCERTER POUR ENTREPRENDRE UNE DÉMARCHE CONTINUE D'ADAPTATION DE L'ENCADREMENT DANS L'ÉCOLE**

Circonscrire les besoins d'encadrement des élèves

Essentiellement, il s'agit de prendre les moyens nécessaires pour connaître les élèves afin de pouvoir répondre à leurs besoins d'encadrement en tenant compte des traits caractéristiques de leur âge et de leur développement. Cette condition suppose de prendre en compte les particularités de chaque année d'études et de chaque cycle, de procéder à une analyse de situation rigoureuse des besoins d'encadrement des élèves et d'agir de manière éclairée et préventive. Elle a trait également à l'attention qu'il faut porter à tous les élèves qui éprouvent des difficultés. L'encadrement est aussi une affaire d'environnement. Cette démarche devrait permettre aux élèves d'exprimer leurs besoins quant à l'organisation physique de l'école. Celle-ci doit prendre l'allure d'un milieu de vie accueillant et humain, un milieu qu'on apprend à respecter.

Clarifier l'expression de la demande d'encadrement, établissement par établissement

L'encadrement des élèves diffère d'un établissement à l'autre et est tributaire des caractéristiques des élèves, des ressources disponibles et de la souplesse avec laquelle l'établissement applique les normes du régime pédagogique et les règles de la convention collective. En conséquence, il serait à propos d'offrir une formation commune aux membres des conseils d'établissement. Cette formation pourrait comprendre des activités d'information sur la notion même d'encadrement et sur divers modèles d'encadrement dans les écoles du Québec. Ainsi outillés, les membres des conseils d'établissement seraient mieux préparés à servir de relais auprès des groupes qu'ils représentent et à participer à l'expression de la demande d'encadrement des élèves.

Situer la démarche dans le projet éducatif et le plan de réussite

Par le projet éducatif et le plan de réussite, l'école peut mettre en lumière la contribution de l'encadrement des élèves à l'accomplissement des trois missions de l'école : instruire, socialiser, qualifier. L'exercice permet en effet à la direction, à l'équipe-école et au conseil d'établissement de déterminer clairement les valeurs à promouvoir en matière d'encadrement, de fixer les objectifs à poursuivre, de rendre compte publiquement des choix faits par l'école, des mesures mises en place et des bénéfices que les élèves, les parents et la communauté en retirent. Lorsque cette démarche est terminée, tous les acteurs doivent s'engager dans une mise à jour continue du projet d'encadrement en fonction des besoins changeants des élèves, des innovations dans le domaine et des ressources disponibles dans le milieu scolaire et communautaire.

DES ORIENTATIONS À PROMOUVOIR

Pour faciliter la mise en œuvre des conditions précédentes, le Conseil propose les trois orientations suivantes :

PREMIÈRE ORIENTATION

Adopter une vision globale de l'encadrement des élèves qui s'inscrit dans une gestion intégrée des activités locales d'appropriation de la réforme de l'éducation

L'adaptation de l'encadrement aux besoins des élèves n'est pas un dossier qui s'ajoute et se juxtapose aux autres chantiers de la réforme. Recourir à une stratégie de gestion intégrée qui tient compte de la nécessité d'évaluer et de rendre compte des résultats obtenus en matière d'encadrement des

élèves constitue un atout de taille. Les orientations de la réforme sont de nature à améliorer l'encadrement des élèves, notamment en favorisant une gestion participative qui permet une plus grande concertation dans les actions.

DEUXIÈME ORIENTATION

Privilégier l'axe local dans le choix des mesures d'encadrement les plus appropriées et favoriser leur mise en œuvre dans les établissements

Il n'existe pas de stratégies ni de mesures d'encadrement « généralisables ». Celles-ci sont fonction des valeurs et des caractéristiques de chaque milieu qui peut, selon ses besoins, s'inspirer et partager des expériences d'encadrement et des pratiques prometteuses d'autres établissements des secteurs public et privé. Cette orientation suppose plus de souplesse dans les structures et un soutien accru au développement des services de vie scolaire à l'intérieur des établissements d'enseignement secondaire.

TROISIÈME ORIENTATION

Clarifier les rôles et responsabilités de tous les acteurs scolaires dans l'encadrement des élèves au secondaire

Il convient notamment de réaffirmer le rôle des enseignantes et enseignants à l'égard de l'encadrement des élèves et de miser sur des collaborations plus grandes entre les acteurs à l'intérieur de l'école. Il faut aussi placer l'élève et ses besoins au centre des services offerts à l'école. Enfin il est souhaitable de réhabiliter la fonction d'animation de la vie étudiante pour soutenir le travail du personnel enseignant et des autres agents d'éducation dans l'école, pour dynamiser la vie scolaire des élèves et pour assurer la coordination des activités d'encadrement dans toutes ses dimensions.

À partir de ces trois orientations, le Conseil adresse des recommandations au ministre et aux divers acteurs scolaires pour leur indiquer des voies d'action susceptibles de favoriser un encadrement scolaire souple et adapté aux élèves.

D- DES RECOMMANDATIONS À CONSIDÉRER

Considérant la nécessité d'assurer un encadrement pédagogique, personnel et social adapté aux besoins des élèves jusqu'à la fin du secondaire;

Considérant la méconnaissance de l'offre d'encadrement des élèves dans les écoles secondaires, et plus précisément :

- la persistance et l'intériorisation, au sein de la population québécoise, d'une perception plutôt négative qui s'est développée à l'endroit de la polyvalente des années 70, particulièrement en ce qui concerne le climat, l'encadrement et le suivi des élèves;
- le peu d'information des parents, des élèves et de la population en général sur l'offre d'encadrement des élèves dans les écoles secondaires publiques et les nouvelles pratiques qui se sont élaborées depuis l'*Énoncé de politique sur les services complémentaires aux élèves*[2];
- la confusion qui entoure le discours et l'expression des attentes au sujet de l'encadrement des élèves tant dans le secteur public que dans le secteur privé;

Considérant les caractéristiques et les contraintes du système d'éducation de même que les orientations de la réforme en cours d'implantation, et plus particulièrement :

- la nouvelle synergie entre le plan de réussite de l'école, notamment les modalités relatives à l'encadrement, le projet éducatif de l'école et la planification stratégique de la commission scolaire;
- la nécessité de réviser, dans le contexte de la réforme en cours, l'encadrement des élèves qui cheminent dans une organisation par cycles d'apprentissage avec une équipe-cycle;
- la pertinence de mettre à la disposition du milieu des outils d'analyse et de suivi des mesures d'encadrement, comme ceux qui ont été conçus dans le contexte du programme *Agir autrement*;
- l'importance de tous les volets (culturel, sportif, scientifique, etc.) des services de vie étudiante à l'intérieur des écoles secondaires;
- les contraintes imposées par la logique comptable du régime pédagogique et par la rigidité de certains aspects de la convention collective du personnel enseignant;
- la nécessité pour les commissions scolaires de prendre en considération, dans leur planification, l'impact des parcours diversifiés et des programmes de formation sur le climat de l'école et sur la solidarité entre les élèves;

---

2. Québec. Ministère de l'Éducation (1982). *Énoncé de politique sur les services complémentaires aux élèves*. Document de consultation. Québec : Le Ministère, Direction générale du développement pédagogique, 35 p.

Considérant que l'étude effectuée par le Conseil afin de clarifier la demande et l'offre d'encadrement des élèves dans les écoles secondaires permet d'observer des phénomènes encore à interpréter, en particulier, concernant :

- le besoin d'encadrement des élèves inscrits au second cycle du secondaire;
- le besoin de mieux documenter la réflexion sur la problématique de l'encadrement et sur les facteurs qui influencent la réussite éducative (taille des écoles, mobilité des élèves, relation élèves et équipe-école, maturité des élèves, etc.);

le Conseil recommande :

Au ministre de l'Éducation :

1. de procéder à la révision des aspects du régime pédagogique qui limitent le choix des écoles dans l'application locale des mesures d'encadrement pédagogique des élèves;

   Le régime pédagogique de 1981 a eu des effets structurants importants sur l'organisation scolaire et sur l'organisation du temps à l'intérieur de l'école. Il a induit une logique comptable poussée qui continue de rythmer la vie quotidienne dans les écoles secondaires : 180 jours de classe, attribution d'un nombre d'unités aux matières inscrites à l'horaire, transposition du nombre d'unités/matières à la grille-horaire, etc. Le Conseil est d'avis que le cadre réglementaire doit favoriser le plus de souplesse possible dans la mise en place de mesures d'encadrement.

2. de financer davantage le développement des services de vie étudiante à l'intérieur des écoles secondaires;

   Il convient de réhabiliter la fonction d'animation de la vie étudiante pour soutenir le travail du personnel enseignant et des autres agents d'éducation en vue d'assurer la coordination des activités d'encadrement dans toutes ses dimensions. Sur ce chapitre, il revient aux établissements de nommer une personne chef d'équipe à la vie scolaire ou de confier cette tâche à plusieurs personnes.

3. de soutenir des projets de recherche qui permettent de clarifier les besoins d'encadrement des élèves en fonction de leur maturité et de leur autonomie;

L'enquête dans les écoles secondaires montre que les mêmes mesures d'encadrement pédagogique sont présentes dans les secteurs public et privé en première et en deuxième secondaire. À partir de la troisième secondaire, les établissements appliquent moins de mesures d'encadrement, et cela, de façon plus accentuée au secteur public. Comme l'enquête effectuée ne permet toutefois pas de porter un jugement sur la valeur des mesures appliquées, il importe d'approfondir cette observation pour éviter des interprétations hâtives et des débats stériles.

Au ministre de l'Éducation, aux fédérations patronales et aux syndicats :

4. de négocier des adaptations aux conventions collectives pour permettre une plus grande variété de mesures d'encadrement susceptibles de répondre aux besoins variés et changeants des élèves du secondaire;

La décision d'introduire, à l'intérieur de la convention collective de travail du personnel enseignant, la notion de champ d'enseignement, influe depuis 1975 sur l'encadrement des élèves en donnant plus de poids aux disciplines. Au secondaire, chaque enseignante et enseignant appartient à l'un ou l'autre des treize champs d'enseignement dans lequel la discipline qu'elle ou qu'il enseigne est précisée.

La mise en place de formules d'encadrement comme le titularIat ainsi que la constitution de groupes stables d'élèves ou d'équipes restreintes d'enseignantes et enseignants donnant des cours dans plusieurs matières se heurtent très souvent à une organisation de l'école secondaire fondée sur la spécialisation. Il convient que la convention collective du personnel enseignant facilite une variété de mesures locales d'encadrement.

Aux organismes nationaux de représentation des parents du Québec, des secteurs public et privé :

5. de prendre les moyens pour informer les parents de l'encadrement offert dans les écoles secondaires afin de les amener à clarifier dans chaque milieu leurs besoins et leurs attentes en cette matière;

La notion d'encadrement renvoie à une panoplie d'activités et elle a donné lieu, au cours des années, à de multiples perceptions qui ne correspondent pas à la réalité. Lorsque la population ou les parents parlent d'un meilleur encadrement, il leur est difficile d'exprimer clai-

rement leurs attentes. On sait que l'encadrement des élèves diffère d'un établissement à l'autre et est tributaire des caractéristiques des élèves, des ressources disponibles et de la souplesse avec laquelle l'établissement applique les normes du régime pédagogique et les règles de la convention collective du personnel enseignant. Les parents doivent être informés de l'offre d'encadrement, des possibilités à cet égard issues de la réforme et des contraintes auxquelles l'école est soumise.

Aux conseils d'établissement des écoles secondaires publiques et aux écoles secondaires privées :

6. de faire la promotion, auprès de l'ensemble des parents et de la communauté servie par l'école, de l'offre de services d'encadrement des élèves de leur établissement d'enseignement;

   De par sa nature même, l'encadrement pédagogique, personnel et social de l'élève prend son sens dans le projet éducatif et dans le plan de réussite de l'établissement. Par ces deux instruments, l'école peut facilement mettre en lumière la contribution de l'encadrement des élèves à l'accomplissement des trois missions de l'école : instruire, socialiser, qualifier.

   Ainsi, la direction, l'équipe-école et le conseil d'établissement peuvent rendre compte publiquement des choix faits par l'école, des mesures mises en place et des bénéfices que les élèves, les parents et la communauté en retirent.

7. de participer à la clarification des devoirs et des responsabilités respectives des parents, des élèves et des divers acteurs visés en matière d'encadrement;

   La mobilisation de tous les acteurs scolaires - élèves, personnel enseignant et non enseignant, directions d'école, parents, communauté - suppose que chacun connaisse ses responsabilités et son rôle en matière d'encadrement des élèves. S'il convient de réaffirmer le rôle des enseignantes et des enseignants à cet égard, il importe aussi de clarifier les fonctions de chacun et de miser sur des formes de collaboration plus grande entre les acteurs à l'intérieur de l'école. Dans ce contexte, ces derniers pourront convenir ensemble d'une démarche continue pour mettre en évidence les besoins variés et changeants des élèves et pour susciter l'expression de la demande d'encadrement des élèves.

8. de susciter l'engagement des parents pour qu'ils entretiennent un dialogue avec l'équipe-école sur les mesures d'encadrement les plus aptes à répondre aux besoins de leurs enfants;

Le Conseil rappelle l'intérêt d'offrir une formation commune aux membres du conseil d'établissement. Cette formation pourrait comprendre des activités d'information sur la notion même d'encadrement et sur divers modèles d'encadrement dans les écoles du Québec. On pourrait mettre à profit la réflexion du Conseil, clarifier ce que l'on entend par « encadrement pédagogique, personnel et social », préciser les différentes formules comme le tutorat, le titulariat, le mentorat. Les membres des conseils d'établissement seraient ainsi mieux préparés à servir de relais auprès des groupes qu'ils représentent et à participer à l'expression de la demande d'encadrement des élèves.

Aux directions d'écoles secondaires publiques et privées :

9. de moduler les mesures d'encadrement pédagogique, personnel et social, selon les besoins d'autonomie des élèves, du début jusqu'à la fin du secondaire;

Les transitions sont particulièrement significatives à cet égard. En effet, l'encadrement qui a pour objet d'assurer un passage harmonieux du primaire au secondaire ne sera pas le même que celui qui prépare les élèves à accéder à l'enseignement supérieur.

10. d'inscrire, dans une vision intégrée, la question de l'encadrement des élèves à l'intérieur des activités internes de formation et d'appropriation de la réforme en voie d'implantation au secondaire;

L'encadrement des élèves dans sa triple dimension pédagogique, personnelle et sociale n'est pas un dossier qui s'ajoute et se juxtapose aux autres chantiers de la réforme. L'encadrement des élèves ne prend plus la forme d'activités morcelées plus ou moins liées aux autres aspects de la vie de l'école. Il fera dorénavant partie intégrante du projet éducatif et du plan de réussite de chaque école.

Aux membres des équipes-écoles des secteurs public et privé :

11. de s'investir dans les mesures d'encadrement non seulement pédagogique mais aussi personnel et social et de s'engager collectivement dans l'exercice quotidien des responsabilités à l'égard de l'encadrement en tenant compte des initiatives des élèves;

*Depuis la publication de l'*Énoncé de politique sur les services complémentaires, *la question de l'encadrement a intéressé davantage le personnel autre que les enseignantes et les enseignants. Toutefois, un encadrement axé sur la réussite ne peut en effet exister sans la participation active du personnel enseignant. L'enseignante ou l'enseignant demeure la pierre angulaire de toute intervention auprès de l'élève. Toutes les personnes rencontrées, en particulier les élèves, ont souligné le rôle crucial du personnel enseignant dans l'encadrement offert au sein des écoles secondaires.*

Aux commissions scolaires :

12. de tenir compte de la problématique de l'encadrement des élèves dans la répartition de l'offre de services faite à la population de leur territoire;

Le projet éducatif se fonde sur une analyse de la situation de l'école qui porte principalement sur les besoins des élèves, sur les enjeux liés à leur réussite ainsi que sur les caractéristiques et les attentes de la communauté servie par l'école. Comme le plan stratégique de la commission scolaire s'appuie principalement sur le projet éducatif des écoles de son territoire, cette dernière est appelée à répartir les ressources et les bâtiments en tenant compte des modes d'encadrement adoptés par les conseils d'établissement de ses écoles.

Aux universités :

13. de poursuivre la recherche sur les liens entre l'encadrement des élèves et la réussite éducative et de participer à l'expérimentation des mesures d'encadrement réalisée dans le contexte de la réforme.

TABLE DES MATIÈRES DE L'AVIS

Introduction

Chapitre 1

L'encadrement : une notion à mieux comprendre

1.1 L'évolution de la notion d'encadrement

1.1.1 Première période : l'« effet polyvalente »

1.1.2 Deuxième période : l'effort de structuration de l'offre d'encadrement

1.1.3 Troisième période : la montée du discours sur la réussite

1.2 Une notion très large

1.2.1 Les définitions de l'encadrement dans les textes officiels

1.2.2 Les définitions de l'encadrement selon les acteurs scolaires

1.3 Une conception globale de l'encadrement

1.3.1 Un essai de typologie des mesures d'encadrement

1.4 Des balises à retenir

Chapitre 2

L'offre et la demande d'encadrement : une réalité méconnue

2.1 Les attentes des parents : des témoignages fort instructifs

2.2 Les besoins des élèves : des consultations éclairantes

2.3 Les formules d'encadrement pédagogique : des définitions utiles à l'enquête

2.4 L'offre d'encadrement dans les établissements d'enseignement secondaire : un portrait de la situation

2.4.1 Les mesures d'encadrement pédagogique

2.4.2 Les mesures d'encadrement personnel et social

2.5 Des constats à retenir

Chapitre 3

Pour un encadrement adapté aux élèves

3.1 Des repères pour faciliter l'action

3.2 Quelques conditions à réunir

3.2.1 Miser sur la réforme au secondaire

3.2.2 Mobiliser tous les acteurs scolaires

3.2.3 Se concerter pour entreprendre une démarche continue d'adaptation de l'encadrement dans l'école

3.3 Des orientations à promouvoir

3.3.1 Adopter une vision globale de l'encadrement des élèves qui s'inscrit dans une gestion intégrée des activités locales d'appropriation de la réforme de l'éducation

3.3.2 Privilégier l'axe local dans le choix des mesures d'encadrement les plus appropriées et favoriser leur mise en œuvre dans les établissements

3.3.3 Clarifier les rôles et responsabilités de tous les acteurs scolaires dans l'encadrement des élèves au secondaire

3.4 Des recommandations à considérer

Conclusion

Remerciements

Bibliographie

Annexes

Annexe I Lettre du ministre

Annexe II Effectifs scolaires pour l'ensemble du Québec, de 1981-1982 à 2000-2001

Annexe III Questionnaire sur les pratiques d'encadrement

Annexe IV Données statistiques

Liste des tableaux

Tableau 1 Mesures d'encadrement pédagogique en application dans les établissements d'enseignement secondaire selon le secteur et la langue d'enseignement

Tableau 2 Mesures d'encadrement pédagogique en application dans les établissements d'enseignement secondaire selon l'année d'études

Tableau 3 Variations dans les taux d'application des mesures d'encadrement pédagogique selon l'année d'études aux secteurs public et privé

Tableau 4 Présence de ressources professionnelles, techniques, ou autres, dans l'école pour offrir des services

Tableau 5 Présence de ressources dans l'école pour offrir des services, selon la taille de l'école

Tableau 6 Présence de ressources professionnelles, techniques, ou autres, dans l'école pour faire face aux situations problèmes

Tableau 7 Activités parascolaires offertes dans l'école

Tableau 8 Existence dans l'école de règles de conduite et de sécurité approuvées par le conseil d'établissement ou par le conseil d'administration pour l'ensemble des établissements et selon le secteur d'enseignement et la taille des écoles

Liste des figures

Figure 1 Proportion d'établissements publics et privés ayant recours au titulariat de la première à la cinquième secondaire

Figure 2 Proportion d'établissements publics et privés ayant recours au tutorat de la première à la cinquième secondaire

Figure 3 Proportion d'établissements publics et privés ayant recours aux groupes stables de la première à la cinquième secondaire

Vous pouvez consulter cet avis ainsi que ses abrégés (français et anglais) en version électronique, en accédant au site du Conseil : (**www.cse.gouv.qc.ca**)

ou

en version papier, en faisant la demande au Conseil :

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : (418) 644-2530
- par courriel : **panorama@cse.gouv.qc.ca**

- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2
Tél. : (418) 643-3850
http://www.cse.gouv.qc.ca

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

50-0443-01

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE :

AU-DELÀ DES MYTHES, UN BILAN POSITIF

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Janvier 2004

Québec

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE :

AU-DELÀ DES MYTHES, UN BILAN POSITIF

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Janvier 2004

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'enseignement secondaire dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Coordination :
Francine Richard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire.

Rédaction :
Francine Richard, Marie Dufour et Gilles Roy.

Recherche :
Gilles Roy et Marie-Josée Larocque, avec la collaboration de Véronic Thibodeau et Marie-Claude Roy.

Soutien technique :
au secrétariat : Linda Blanchet
à la documentation : Patricia Réhel
à l'édition : Michelle Caron et Marie Mercier
à la révision linguistique : Hélène Dumais

Conception graphique :
bleu outremer communication/design

Mise en page :
Idéation

Avis adopté à la 524e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 14 novembre 2003.

ISBN : 2-550-41910-3
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

104-04106/

INTRODUCTION 5

CHAPITRE 1
L'ENCADREMENT : UNE NOTION À MIEUX COMPRENDRE 7

1.1 L'évolution de la notion d'encadrement 7
1.1.1 Première période : l'« effet polyvalente » 7
1.1.2 Deuxième période : l'effort de structuration de l'offre d'encadrement 10
1.1.3 Troisième période : la montée du discours sur la réussite 12
1.2 Une notion très large 14
1.2.1 Les définitions de l'encadrement dans les textes officiels 14
1.2.2 Les définitions de l'encadrement selon les acteurs scolaires 16
1.3 Une conception globale de l'encadrement 17
1.3.1 Un essai de typologie des mesures d'encadrement 17
1.4 Des balises à retenir 18

CHAPITRE 2
L'OFFRE ET LA DEMANDE D'ENCADREMENT : UNE RÉALITÉ MÉCONNUE 21

2.1 Les attentes des parents : des témoignages fort instructifs 21
2.2 Les besoins des élèves : des consultations éclairantes 22
2.3 Les formules d'encadrement pédagogique : des définitions utiles à l'enquête 24
2.4 L'offre d'encadrement dans les établissements d'enseignement secondaire : un portrait de la situation 27
2.4.1 Les mesures d'encadrement pédagogique 27
2.4.2 Les mesures d'encadrement personnel et social 31
2.5 Des constats à retenir 35

CHAPITRE 3
POUR UN ENCADREMENT ADAPTÉ AUX ÉLÈVES 39

3.1 Des repères pour faciliter l'action 39
3.2 Quelques conditions à réunir 40
3.2.1 Miser sur la réforme au secondaire 41
3.2.2 Mobiliser tous les acteurs scolaires 42
3.2.3 Se concerter pour entreprendre une démarche continue d'adaptation de l'encadrement dans l'école 44
3.3 Des orientations à promouvoir 45
3.3.1 Adopter une vision globale de l'encadrement des élèves qui s'inscrit dans une gestion intégrée des activités locales d'appropriation de la réforme de l'éducation 45
3.3.2 Privilégier l'axe local dans le choix des mesures d'encadrement les plus appropriées et favoriser leur mise en œuvre dans les établissements 46
3.3.3 Clarifier les rôles et responsabilités de tous les acteurs scolaires dans l'encadrement des élèves au secondaire 46
3.4 Des recommandations à considérer 46

CONCLUSION 51

REMERCIEMENTS 53

BIBLIOGRAPHIE 55

ANNEXES

Annexe I	Lettre du ministre	59
Annexe II	Effectifs scolaires pour l'ensemble du Québec, de 1981-1982 à 2000-2001	61
Annexe III	Questionnaire sur les pratiques d'encadrement	63
Annexe IV	Données statistiques	67

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Mesures d'encadrement pédagogique en application dans les établissements d'enseignement secondaire selon le secteur et la langue d'enseignement	28
Tableau 2	Mesures d'encadrement pédagogique en application dans les établissements d'enseignement secondaire selon l'année d'études	28
Tableau 3	Variations dans les taux d'application des mesures d'encadrement pédagogique selon l'année d'études aux secteurs public et privé	30
Tableau 4	Présence de ressources professionnelles, techniques, ou autres, dans l'école pour offrir des services	33
Tableau 5	Présence de ressources dans l'école pour offrir des services, selon la taille de l'école	33
Tableau 6	Présence de ressources professionnelles, techniques, ou autres, dans l'école pour faire face aux situations problèmes	33
Tableau 7	Activités parascolaires offertes dans l'école	36
Tableau 8	Existence dans l'école de règles de conduite et de sécurité approuvées par le conseil d'établissement ou par le conseil d'administration pour l'ensemble des établissements et selon le secteur d'enseignement et la taille des écoles	36

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Proportion d'établissements publics et privés ayant recours au titulariat de la première à la cinquième secondaire	29
Figure 2	Proportion d'établissements publics et privés ayant recours au tutorat de la première à la cinquième secondaire	29
Figure 3	Proportion d'établissements publics et privés ayant recours aux groupes stables de la première à la cinquième secondaire	29

INTRODUCTION

Depuis des décennies, l'encadrement des élèves au secondaire constitue un objet de préoccupation important au sein de la société québécoise. De fait, depuis la création de cet ordre d'enseignement et l'avènement des polyvalentes, ce thème refait surface de manière récurrente[1].

À l'hiver 2002, la Fédération des commissions scolaires du Québec a commandé un sondage[2] sur la perception de la population québécoise à l'égard des écoles publiques. Ce dernier a révélé que 35 % des personnes interrogées croyaient à la possibilité de rendre l'école publique plus attrayante par un meilleur encadrement des élèves. Parmi d'autres solutions, celle-ci s'avérait d'ailleurs la plus importante aux yeux de la population sondée.

Aujourd'hui, la question de l'encadrement revient à l'ordre du jour par l'entremise d'une demande d'avis adressée au Conseil supérieur de l'éducation par le précédent ministre de l'Éducation du Québec[3]. Dans sa requête, le ministre demande un éclairage sur des aspects précis de l'encadrement des élèves : les modèles d'encadrement à privilégier, ceux qui ont connu du succès ici et ailleurs, les formules de tutorat, de titulariat et de mentorat, leurs avantages et inconvénients, sur le plan tant pédagogique qu'organisationnel et, enfin, les conditions facilitant l'implantation de ces différentes formules, en tenant compte des acteurs et des formes d'encadrement en vigueur. Le ministre précise que les modèles d'encadrement proposés devraient permettre de hausser la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves et de rendre le réseau public plus concurrentiel.

Pour justifier l'intérêt d'une réflexion en profondeur sur le thème de l'encadrement des élèves, le ministre invoque le contexte de la réforme de l'éducation en voie d'implantation au secondaire et celui de la concurrence entre les écoles secondaires publiques et privées. À cet effet, le ministre déclare qu'il est acquis qu'au secondaire le réseau privé s'avère le choix de plusieurs parents, particulièrement en raison de l'offre d'encadrement plus soutenu. Cette assertion, maintes fois entendue et véhiculée par des personnes de tous horizons et lors de diverses tribunes, a passablement orienté les travaux du Conseil dans la préparation du présent avis.

Pour soutenir sa réflexion, le Conseil a procédé à une vaste enquête par questionnaire menée auprès de l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire publics et privés, afin de tracer le portrait le plus complet possible des mesures d'encadrement des élèves en application au secondaire. Cette enquête avait pour objet de documenter, à l'aide de données quantitatives, l'offre d'encadrement dans les deux secteurs d'enseignement, de connaître la nature des mesures mises en application pour encadrer les élèves tout au long du secondaire, de déterminer les objectifs retenus et le rôle joué par certains acteurs dans le choix et la mise en œuvre de ces mesures.

Pour s'assurer de coller à la réalité des milieux scolaires, le Conseil s'est adressé au personnel de direction et d'animation à la vie étudiante des établissements secondaires publics et privés. Deux groupes de discussion ont d'abord permis de mieux circonscrire le phénomène de l'encadrement et de concevoir le questionnaire destiné à l'ensemble des établissements[4]. Par la suite, deux autres groupes ont commenté les résultats de l'enquête et approfondi la notion de l'encadrement. La contribution des autres acteurs de l'école a également été prise en considération tout au long du présent avis au moyen d'études et de rapports de recherche qui examinent divers aspects de leur tâche en matière d'encadrement des élèves.

Enfin, le Conseil s'est particulièrement intéressé aux acteurs à qui s'adressent les mesures d'encadrement, soit les élèves eux-mêmes et leurs parents qui accordent une grande importance à cette question[5]. Que signifie pour eux la notion d'encadrement ? L'école secondaire est-elle attentive à leurs besoins ? Comble-t-elle leurs attentes en cette matière ? Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

---

1. La banque de sondages et d'enquêtes sur l'éducation et l'opinion publique, Opinéduq, témoigne de la fréquence de ce thème dans les sondages sur l'éducation.
2. L'étude portant sur les perceptions des Québécoises et des Québécois à l'égard des écoles publiques a été effectuée par Léger Marketing en mars 2002.
3. Voir dans l'Annexe I la lettre du ministre de l'Éducation en date du 18 novembre 2002.
4. Le présent avis repose sur une importante revue documentaire et sur de nombreuses activités de consultation. Sur ce dernier chapitre, 492 directions d'établissements d'enseignement secondaire publics et privés, francophones et anglophones, ont répondu au questionnaire que leur soumettait le Conseil, en mars 2003, à propos des mesures d'encadrement des élèves en vigueur dans leur milieu.
5. Le Conseil a rencontré des groupes d'élèves des deux cycles du secondaire dans des écoles publiques et privées. Il a aussi entendu des porte-parole officiels des parents d'élèves fréquentant les deux secteurs d'enseignement.

Le **premier chapitre** de l'avis présente l'évolution de la notion d'encadrement à travers l'histoire, du rapport Parent jusqu'à nos jours. On montre que ce concept est polysémique, qu'il prend diverses significations au gré des définitions qu'il emprunte et des acteurs qui s'y réfèrent. On fait ensuite état d'une conception globale de l'encadrement des élèves et l'on propose une typologie des mesures les plus couramment associées aux trois dimensions qu'englobe cette notion.

Le **deuxième chapitre** est consacré à l'offre et à la demande d'encadrement des élèves au secondaire. Dans un premier temps, on expose les besoins et les attentes des parents et des élèves des deux cycles du secondaire. Ensuite, on présente les formules d'encadrement pédagogique qui constituent la face la plus visible de l'encadrement dans les écoles secondaires. Enfin, on examine les résultats de l'importante enquête menée par le Conseil pour dresser un état de la question en matière d'encadrement des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire publics et privés.

Le **troisième chapitre** donne des repères pour l'action, précise quelques conditions à réunir pour assurer un bon encadrement des élèves et présente les orientations que le Conseil entend promouvoir pour accompagner les acteurs scolaires. Il comprend aussi des recommandations que le Conseil soumet aux différents acteurs touchés par le sujet.

CHAPITRE 1 L'ENCADREMENT : UNE NOTION À MIEUX COMPRENDRE

Depuis le rapport Parent, la question de l'encadrement des élèves dans le secteur public est présente dans tous les discours portant sur l'éducation. Au cours des ans, la notion d'encadrement a changé en fonction de l'évolution du système éducatif et des besoins de la population scolaire. Pour bien comprendre cette évolution, le Conseil a jugé pertinent de faire un retour sur les diverses politiques qui ont orienté le développement des mesures d'encadrement qui sous-tend l'organisation des relations entre les adultes et les élèves dans les écoles secondaires du Québec. Il pose ainsi les bases pour une enquête sur l'offre et la demande d'encadrement dans les écoles des secteurs public et privé. Le premier chapitre rend compte des résultats de cette démarche. La première section présente des repères historiques pour comprendre l'évolution de la notion d'encadrement. La deuxième montre qu'il s'agit d'une notion très large. La troisième indique que le Conseil s'appuie sur une conception globale de l'encadrement pour poursuivre sa recherche et sa réflexion sur la demande et l'offre d'encadrement au secondaire.

1.1 L'ÉVOLUTION DE LA NOTION D'ENCADREMENT

Le Conseil met en évidence trois grandes périodes qui balisent l'évolution du thème de l'encadrement. La première période est caractérisée par l'« effet polyvalente », la deuxième est marquée par un effort de structuration de l'offre d'encadrement et la troisième laisse voir la montée du discours sur la réussite.

1.1.1 Première période : l'« effet polyvalente »

En 1964-1965, le Québec amorce la vaste réforme de son système d'éducation qui va conduire à la création des polyvalentes. Il s'agit d'organiser un ordre d'enseignement, le secondaire, offert à tous et comportant une base commune et des cours à option, à l'intérieur d'établissements polyvalents. L'unité de base, la classe, devient le « groupe-matières » avec des spécialistes et non plus la « classe-degré » avec une enseignante ou un enseignant attitré. Le « local-classe » fait place au « local-discipline » : les locaux sont réservés en permanence à une discipline et les divers groupes d'élèves s'y succèdent. L'« horaire-classe » fait place à l'« horaire individuel » (un « menu à la carte »), compte tenu du système des cours à option et des voies de formation (allégée, régulière et enrichie). La promotion se fait par « matière » et non plus par « classe-degré »[6].

On intègre sous un même toit une bonne part des anciennes filières de formation qu'étaient les collèges classiques, les écoles donnant les cours scientifique, général ou commercial, les écoles d'arts et métiers, d'agriculture ou d'enseignement ménager, etc.

Les ressources humaines et matérielles sont regroupées dans un même lieu en vue d'accroître les services à l'élève : consultation individuelle, orientation scolaire et professionnelle, psychologie, bibliothèque scolaire, etc.

La commission Parent recommande le maintien du titulariat[7] au premier cycle du secondaire. Au second cycle, pour compenser la perte d'un encadrement assuré jusque-là par un titulaire, elle propose que « tous les professeurs d'une école secondaire qui ont les aptitudes requises soient chargés de conseiller chacun une vingtaine d'élèves et de les suivre quant à la marche générale de leurs études et quant aux problèmes particuliers de leur formation » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 360). Étaient ainsi jetées les bases du tutorat[8]. Notons le caractère volontaire de cette fonction d'encadrement, la référence aux aptitudes attendues de l'enseignante ou de l'enseignant désigné et le champ d'action du tuteur qui intervient auprès de l'élève, dans les dimensions autant pédagogique que personnelle de son développement. La plupart des écoles privées, quant à elles, gardent le modèle des collèges classiques et maintiennent la formule du titulariat pour l'encadrement des élèves aux deux cycles du secondaire.

Par ailleurs, la formation initiale des enseignantes et des enseignants est dorénavant assurée par les universités (au sein des facultés des sciences de l'éducation), en lieu et place des écoles normales de formation. L'arrivée de spécialistes au secondaire a pour effet d'axer la formation des futurs maîtres sur l'enseignement d'une discipline en particulier aux dépens d'une formation de « généraliste » apte à en enseigner plusieurs.

---

6. Avant l'instauration de la promotion par matière, l'élève qui échouait à un examen dans une discipline était contraint de recommencer l'année d'étude au complet, y inclus les matières réussies.
7. Titulariat : attribution d'un « groupe-classe » d'élèves à une personne qui leur enseigne deux, trois ou plusieurs matières.
8. Tutorat : attribution aux fins d'encadrement individuel d'un certain nombre d'élèves à une enseignante ou un enseignant qui leur fournit l'aide nécessaire sur le plan pédagogique, personnel ou social.

En 1965 et 1971 sont édictés le Règlement n° 1 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1965) et le Règlement n° 7 (MEQ, 1971). Le premier intègre la recommandation de la commission Parent relative à la réorganisation de l'enseignement primaire et secondaire, alors que le second constitue en quelque sorte l'ancêtre des régimes pédagogiques.

Le Règlement n° 1 va transformer l'organisation scolaire pour donner forme à l'« école secondaire polyvalente ». Il propose l'établissement de structures adaptées au concept de polyvalence introduit par la commission Parent.

Le Règlement n° 7, promulgué six ans après le début de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation, donne suite aux préoccupations relatives à l'encadrement des élèves exprimées par la commission Parent. Ainsi, il fait obligation à la direction d'école, en collaboration avec l'ensemble du personnel, de mettre en place des formules d'encadrement des élèves en vue d'assurer de meilleurs « rapports éducatifs ». Il préconise notamment la création de « cellules-communautés[9] » pour garantir l'encadrement et la personnalisation des relations entre le personnel enseignant et les élèves (articles 54 et 55) et prévoit une offre de services personnels aux élèves, assimilables à ce que l'on dénommera plus tard les « services complémentaires et particuliers ».

En 1973, une importante recherche (MEQ, 1974) est menée pour étudier l'organisation et le fonctionnement des polyvalentes. L'entité responsable de cette étude est désignée sous le vocable de « Groupe Poly », par référence aux écoles du même nom. Malgré les recommandations de la commission Parent et l'existence du Règlement n° 7, la transformation de l'école secondaire semble avoir nui à la qualité de l'encadrement fourni à l'élève. On constate que le cheminement individuel de chaque élève est devenu l'affaire de l'ensemble du personnel enseignant et non d'une personne en particulier. La structure des écoles, les grandes polyvalentes et la spécialisation des tâches ont restreint le temps consacré à la surveillance et à l'organisation d'activités étudiantes, temps qui permettait aux enseignantes et aux enseignants d'établir un contact plus personnel avec chaque élève. On y trouve la première remise en question de la trop grande taille des polyvalentes pour les élèves du premier cycle du secondaire et l'on demande d'établir, là où c'est possible, des regroupements distincts pour les élèves des deux cycles du secondaire.

Le Groupe Poly constate également le faible taux de participation des élèves aux activités parascolaires, en raison notamment de la rigidité des horaires liés au transport scolaire. On dénonce le peu de disponibilité du personnel de l'école pour animer ces activités. On note l'inexistence quasi généralisée de locaux, de fournitures, d'équipements et d'aménagements fonctionnels pour soutenir le développement de la vie scolaire.

En 1975, on introduit, à l'intérieur de l'entente collective de travail du personnel enseignant[10], la notion de champ d'enseignement. Cette décision va profondément influer sur l'encadrement des élèves en donnant plus de poids aux disciplines scolaires et en rendant l'instauration du titulariat beaucoup plus difficile. Il est utile ici de clarifier brièvement la notion de champ d'enseignement appliquée à l'enseignement secondaire.

> *« Un champ d'enseignement correspond à la liste, établie par le ministère de l'Éducation, des cours et des activités étudiantes qui apparaissent à l'horaire des élèves d'une commission scolaire qui dispense l'enseignement secondaire. »*
> *(Conseil supérieur de l'éducation, 2001a, p. 28)*

Au secondaire, on compte treize champs d'enseignement dont certains incluent plus d'une discipline. L'enseignante ou l'enseignant appartient au champ d'enseignement associé à la discipline qu'elle enseigne. Celui qui donne son enseignement dans plus d'une discipline ou plus d'un champ d'enseignement appartient au champ dans lequel il offre la majeure partie de son enseignement. Il appartient à son champ d'affectation tant et aussi longtemps qu'un autre champ ne lui est pas attribué en vertu de la convention collective. L'enseignante ou l'enseignant qui change de discipline doit en avoir la capacité et répondre aux critères précisés dans la convention collective. La notion de « capacité d'enseigner » a été introduite pour assurer la qualité de l'enseignement dans chaque discipline.

C'est donc autour de ce modèle de spécialisation au secondaire que se sont négociées les ententes que l'on trouve encore aujourd'hui dans la convention collective du personnel enseignant. L'attribution et la protection d'un champ d'enseignement assurent, en quelque sorte, la reconnaissance de l'ancienneté et la sécurité d'emploi des enseignantes et des enseignants. L'affectation à un poste et la mobilité du personnel

9. Cellule-communauté : regroupement d'élèves en unités plus réduites, selon le modèle des regroupements par année d'étude, par cycle, etc.

10. Entente intervenue entre, d'une part, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec pour le compte des commissions scolaires et commissions régionales pour catholiques du Québec et le ministre de l'Éducation et, d'autre part, la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des associations d'instituteurs qu'elle représente (1975-1979), chap. 8-1.02 et 8-1.03.

enseignant à l'intérieur d'une école et à l'échelle de la commission scolaire sont donc soumises aux règles relatives à la protection des champs d'enseignement.

La mise en place de formules d'encadrement comme le titulariat ainsi que la constitution de groupes stables d'élèves ou d'équipes restreintes d'enseignantes et enseignants donnant des cours dans plusieurs matières se heurtent donc très souvent à la tradition de spécialisation sur laquelle l'école secondaire est basée depuis des décennies. Toutefois, certains milieux réussissent à mettre en place ce type de formule en vertu de la décentralisation de certains paramètres de la convention collective vers les syndicats locaux – les ententes locales – et grâce à l'ouverture et à la culture des milieux scolaires. Ainsi, certaines commissions scolaires et leurs écoles bénéficient d'aménagements plus souples, alors que d'autres n'y parviennent pas, certaines ententes locales interdisant même la mise en place du titulariat.

En 1976, la convention collective négociée par le gouvernement du Québec avec le personnel enseignant a pour objet de faciliter l'application du Règlement n° 7. Elle prévoit pour la première fois l'inclusion, dans la tâche éducative, de la supervision d'activités éducatives, de l'encadrement et de la surveillance. La notion d'encadrement est décrite comme étant « l'aide individuelle et collective aux élèves, l'animation de groupe, le titulariat, le tutorat, etc.[11] », la commission scolaire devant déterminer le mode d'encadrement choisi.

En 1977, le gouvernement du Québec organise une importante consultation et publie à cette fin le document *L'enseignement primaire et secondaire*-livre vert (MEQ, 1977). Ce document tente de répondre à la conjoncture sociale dans laquelle évolue alors l'école secondaire : éclatement des familles, hétérogénéité de l'effectif scolaire, pluralisme des valeurs et des visions du monde, autant de phénomènes qui nécessitent plus que jamais un bon encadrement des élèves.

Concernant le secondaire, le livre vert dénonce les « excès » du rapport Parent et trace un portrait plutôt sombre de la situation. La pauvreté de l'encadrement est vue comme la principale cause de la démotivation du personnel enseignant, du relâchement des élèves et de l'incapacité de l'école à s'ouvrir à la famille. On reproche à l'école secondaire d'être devenue une « boîte à cours » et l'on dénonce la faiblesse et l'insuffisance de l'encadrement. On invoque également la transition mal assurée entre le primaire et le secondaire, le changement étant trop brusque pour les élèves. Le climat de la polyvalente laisse à désirer et la cohabitation indifférenciée des élèves de 12 à 17 ans n'y est pas sans inconvénients :

> *« [L'école secondaire est], dit-on, un milieu déshumanisant; elle est devenue une* boîte à cours *sans encadrement suffisant; elle favorise l'expression d'une culture nouvelle trop* laxiste *aboutissant souvent à une marginalité sociale (…).*
>
> *On a souligné à maintes reprises, depuis quelques années, que personne ou presque, à l'école secondaire, ne possède le portrait pédagogique complet de chaque élève. L'une des causes est la spécialisation des enseignants dans une seule discipline; une autre tient à la dispersion des élèves dans plusieurs groupes.*
>
> *Parents, élèves et, dans une certaine mesure, enseignants soutiennent qu'il est très difficile d'entretenir des contacts personnels et d'engager un véritable dialogue à l'école secondaire. Cela engendre chez l'élève un sentiment de non-appartenance, voire d'anonymat, qui nuit à sa croissance personnelle (…). De leur côté, les parents attribuent ces problèmes à la taille de l'école secondaire, au nombre d'élèves qui s'y trouvent, au fait que les professeurs soient spécialisés, au système d'options et au changement fréquent de groupe ou de salle de classe. »*
> *(MEQ, 1977, p. 58-59)*

Dans le livre vert, le terme « encadrement » est employé selon deux sens différents : dans le sens de « discipline » et dans le sens d'une « pédagogie soucieuse du cheminement de chaque élève ». On reconnaît la nécessité de mettre en place des formules d'organisation pour permettre à l'élève de trouver un adulte qui puisse l'accompagner et l'aider dans sa démarche de croissance, voire dans certains cas, intervenir rapidement pour résoudre avec lui certains problèmes. Dans l'esprit du livre vert, l'objet de l'encadrement est de fournir un cadre propice à l'atteinte des objectifs de l'éducation et de faciliter la naissance d'un sentiment d'appartenance.

Les audiences entourant la publication du livre vert ont confirmé la volonté de mieux distinguer les deux cycles du secondaire :

- au premier cycle, l'organisation scolaire doit permettre un encadrement stable des élèves ainsi qu'un regroupement du personnel en équipes de formation;
- « Au premier cycle surtout, on devrait regrouper les élèves de façon que les mêmes élèves se trouvent ensemble en des lieux qui leur sont propres. Quant aux enseignants, surtout ceux du premier cycle, ils

11. *Ibid.*

pourraient être regroupés en *équipes de formation* plutôt que selon leur discipline. Il faudrait, dans ce cas, favoriser la création d'équipes stables dont les membres sont complémentaires. Ces *équipes de formation* sont constituées d'enseignants, de personnes ressources et d'administrateurs collectivement chargés du cheminement d'un groupe d'élèves» (MEQ, 1977, p. 98). À cette fin, certaines règles relatives au nombre nécessaire de directeurs et de directeurs adjoints en fonction du nombre d'élèves dans l'école devraient être revues. Aussi, la tâche du personnel enseignant devrait être révisée en vue d'assurer l'encadrement prévu et de leur permettre d'assumer des fonctions de titulaire, de tuteur, de spécialiste et de généraliste;

- au second cycle, le livre vert propose de recourir à diverses solutions combinant le titulariat, le tutorat et les équipes de formation.

Le livre vert précise par ailleurs qu'il existe au moins deux conditions préalables à l'implantation de ces formules d'encadrement : «des conventions collectives offrant la souplesse nécessaire; le rapprochement des deux groupes d'intervenants directement responsables des élèves: enseignants et professionnels non enseignants» (MEQ, 1977, p. 99).

En 1979, donnant suite au livre vert, le gouvernement public *L'école québécoise*. Énoncé de politique et plan d'action (MEQ, 1979) qui souligne toute l'importance du soutien aux élèves. En matière de regroupement des élèves, ce document concrétise le souhait, maintes fois exprimé, de faciliter la transition entre le primaire et le secondaire (en accélérant le processus d'intégration des commissions scolaires) et de mieux harmoniser les cycles au secondaire. On opte pour un premier cycle de deux ans et l'on tient à ce que la troisième année du secondaire soit considérée comme une année-charnière ou de transition. On planifie la disparition des voies (allégée, régulière et enrichie) et l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Cette orientation fait émerger des obligations et des défis nouveaux d'organisation, notamment quant aux modes de regroupement des élèves et aux types de formules d'encadrement qui conviennent à des besoins diversifiés[12].

Ainsi, la première période qui englobe les débuts de la mise en œuvre du rapport Parent (1964-1965) jusqu'à la publication de *L'école québécoise*. Énoncé de politique et plan d'action (1979) est marquée par la persistance et l'intériorisation, au sein de la population québécoise, d'une image plutôt négative à l'endroit de la polyvalente, particulièrement en ce qui concerne le climat, l'encadrement et le suivi des élèves : anonymat des grands ensembles tant pour les élèves que pour les parents, diminution du sentiment d'appartenance à l'école, difficulté persistante à instaurer des formules d'encadrement comme le titulariat, le tutorat, les groupes stables d'élèves ou les équipes de formation, spécialisation du travail enseignant et dépersonnalisation des relations avec les élèves, relâchement de la discipline, difficulté à concilier l'existence de l'école secondaire commune et obligatoire avec un effectif scolaire de plus en plus hétérogène, etc. L'«effet polyvalente» va profondément marquer l'imagerie populaire du début des années 80 jusqu'à nos jours[13].

1.1.2 Deuxième période : l'effort de structuration de l'offre d'encadrement

En 1981, en remplacement du Règlement n° 7, un nouveau régime pédagogique (MEQ, 1981) est promulgué. Ce dernier vient consacrer les orientations de *L'école québécoise*. C'est là que l'on trouve, pour la première fois, l'expression «services complémentaires». Fait intéressant : le commentaire accompagnant l'article 12 du régime présente l'encadrement comme l'une des dimensions des services complémentaires aux élèves.

Le régime précise la nature des services éducatifs qui doivent être offerts aux élèves du secondaire – les services éducatifs se divisent en activités d'enseignement, en services complémentaires et en services personnels aux élèves – et il définit le cadre qui doit régir leur organisation. En outre, le régime pédagogique de 1981 abolit les voies (allégée, régulière et enrichie), fait la promotion de l'intensification des liens entre l'école et les parents et établit un tronc commun de formation pour les trois premières années du secondaire. Il exige une précision accrue des contenus et des objectifs des programmes d'études et renforce les exigences quant à l'évaluation des apprentissages et à la sanction des études.

---

12. À l'automne 1978, le ministre de l'Éducation rendait public un énoncé de politique (*L'école québécoise. L'enfance en difficulté d'apprentissage*) (1978b) qui proposait aux établissements scolaires d'effectuer les aménagements organisationnels et pédagogiques nécessaires pour intégrer les élèves en difficulté. Cette politique est fondée sur la reconnaissance du droit de ces élèves de recevoir à l'école publique une éducation de qualité, appropriée à leurs besoins particuliers et offerte dans le cadre scolaire le plus normal possible. Cette politique constituera le chapitre 5 du document *L'école québécoise*. Énoncé de politique et plan d'action, publié un an plus tard (MEQ, 1979).

13. De fait, on note une relative déperdition des taux de fréquentation des écoles secondaires publiques à la faveur des établissements privés. Voir le tableau dans l'Annexe II.

Le régime pédagogique de 1981 a des effets structurants importants sur l'organisation scolaire et sur l'organisation du temps à l'intérieur de l'école. Il induit une logique comptable poussée qui rythme toujours la vie quotidienne dans les écoles secondaires d'aujourd'hui : 180 jours de classe, attribution d'un nombre d'unités aux matières inscrites à l'horaire, transposition du nombre d'unités/matières à la grille-horaire, etc.

En 1982, le ministère de l'Éducation publie un document de consultation intitulé *Énoncé de politique sur les services complémentaires aux élèves* (MEQ, 1982a). On veut donner une assise concrète aux services complémentaires introduits dans le régime pédagogique de 1981. On y précise la nature de ces services, les objectifs à atteindre et les responsabilités qui incombent à tout le personnel de l'école. Ce terme englobe plusieurs types d'agents d'éducation selon les auteurs : le personnel enseignant, les directions d'école et leurs adjoints et les professionnels non enseignants. En dépit de cette précision, l'inclusion de l'encadrement dans les services complémentaires tend à faire de cette question l'affaire des autres acteurs de l'école et non celle du personnel enseignant.

De 1982 à 1988, ce premier document officiel sur les services complémentaires aux élèves est suivi d'une série de guides (d'orientation, d'implantation, de suivi, etc.) et d'un cadre de référence destinés à soutenir les milieux scolaires dans leur démarche de mise en œuvre des services complémentaires aux élèves.

En 1989 est publié un guide d'orientation sur l'encadrement et la surveillance des élèves (MEQ, 1989b). Ce document s'avère important, car il a structuré les services d'encadrement des élèves et a laissé des traces encore présentes aujourd'hui dans les écoles secondaires. Ce guide avait aussi été publié dans le contexte des services complémentaires.

On y présente l'encadrement comme « un soutien global et continu aux élèves sur le plan des apprentissages qui, dans le cadre du projet éducatif de l'école, est fourni par l'ensemble du personnel de l'école » (MEQ, 1989, p. 19). L'encadrement se décline ainsi en trois volets : 1) l'encadrement pédagogique, qui favorise l'individualisation de l'enseignement et la prise en considération de l'hétérogénéité des élèves; 2) l'encadrement personnel, ou particulier, qui a pour objet de soutenir l'élève sur le plan des apprentissages scolaires, du comportement, de la santé physique ou morale et de l'intégration sociale; 3) l'encadrement social, qui touche l'organisation de la vie collective, l'exercice des droits et responsabilités, la participation à la vie collective, le développement du sentiment d'appartenance, le sens des responsabilités civiles et individuelles.

Pour la première fois, le document met en relief les notions d'encadrement et de surveillance. Ce dernier concept réfère à « l'ensemble des actes par lesquels on exerce un contrôle suivi » (MEQ, 1989, p. 49). Un peu plus loin, on le précise : « La surveillance est constituée de l'ensemble des mesures préventives et correctives prises à l'école, dans un contexte éducatif, pour assurer la sécurité physique et morale des élèves et garantir des conditions d'apprentissage qui respectent leurs droits » (MEQ, 1989b, p. 50).

En 1992, le ministère de l'Éducation lance un nouveau document intitulé *Chacun ses devoirs* (MEQ, 1992). Ce plan d'action axé sur la réussite éducative des élèves fixe des cibles à l'enseignement secondaire : l'instauration de formules d'accompagnement et d'encadrement individuel, social ou pédagogique comme le tutorat, le regroupement par familles, par foyers ou par cellules; la formation de groupes stables d'élèves pour permettre à chaque élève de mieux s'identifier à son groupe et de développer un sentiment d'appartenance, etc.

En matière de soutien professionnel, *Chacun ses devoirs* préconise l'aide aux élèves qui font face à des situations de vie perturbantes : mise en œuvre d'approches pluridisciplinaires, collaboration école-famille, tutorat, parrainage faisant appel à la coopération des parents, entraide mutuelle des élèves, aménagement d'endroits où l'élève peut facilement venir chercher information, références et réconfort.

En matière d'aide à l'apprentissage, *Chacun ses devoirs* propose des formules de rattrapage : orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons, clinique de lecture et d'écriture, travail en petits groupes, séances de récupération dans les matières sources de difficultés, jumelage d'élèves, périodes d'étude supervisées, formation de groupes d'entraide, certificats d'appréciation, etc.

Pour dynamiser la vie scolaire, *Chacun ses devoirs* propose des activités parascolaires qui suscitent la motivation et la persévérance à l'égard du but à atteindre et qui favorisent des rapports humains de qualité. On veut instaurer un climat de participation dans l'école et, à cette fin, on souhaite que les élèves prennent une part active au choix, à l'organisation, à la réalisation et à l'évaluation des activités parascolaires. On veut aussi promouvoir les activités à l'intérieur desquelles les élèves jouent un rôle actif comme les conseils étudiants, les journaux et les radios scolaires, les clubs et les cercles à caractère scientifique, musical, informatique ou culturel.

En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation publie son rapport final dans lequel elle détermine dix chantiers prioritaires, dont celui de soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite scolaire des élèves (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996). Elle souligne alors la récurrence des préoccupations exprimées à l'égard de l'encadrement et de l'accompagnement des élèves et prend acte de l'importance, pour les élèves, d'avoir une relation significative avec des adultes et de s'engager concrètement dans leur école et leur milieu. La Commission affirme également l'importance des activités parascolaires et l'utilisation du temps scolaire hors horaire.

Durant cette période qui s'étend du début des années 80 jusqu'à la fin de la décennie 90, on assiste donc à de nombreux efforts pour structurer l'offre d'encadrement dans les écoles secondaires publiques. La multiplication des documents de référence et des programmes d'aide en vue de soutenir les milieux scolaires dans leur démarche d'amélioration de l'encadrement des élèves a sans doute contribué à accroître l'offre d'encadrement et à mettre au point de nouvelles pratiques. Cependant, la question de l'encadrement, en demeurant confinée aux services complémentaires aux élèves, semble avoir intéressé davantage le personnel autre que les enseignantes et les enseignants.

Par ailleurs, les grandes structures que constituent les conventions collectives de travail et le régime pédagogique n'ont pas facilité la mise en œuvre des solutions proposées par le Ministère pour résoudre les problèmes diagnostiqués durant la première période et pour contrer l'« effet polyvalente ». La mise en place de formules d'encadrement adaptées aux besoins de chaque milieu s'est notamment heurtée à la rigidité de certains aspects de la convention collective du personnel enseignant, en particulier le modèle de spécialisation par champ d'enseignement. De même, soulignons le manque de souplesse dans l'application du régime pédagogique. Enfin, au terme de la deuxième période, le discours sur l'encadrement des élèves a été conjugué à celui de la réussite. Cette orientation va marquer profondément la prochaine période qui débute avec la réforme de l'éducation en voie d'implantation au secondaire.

1.1.3 Troisième période : la montée du discours sur la réussite

En 1997, l'adoption du projet de loi nº 180 (MEQ, 1997) va donner le coup d'envoi à la réforme de l'éducation en voie d'implantation au secondaire. On crée des conseils d'établissement qui héritent alors de pouvoirs autrefois dévolus à la commission scolaire. Ces conseils sont composés de parents, de membres du personnel de l'école[14], d'élèves du second cycle du secondaire et de représentants de la communauté. Jusqu'en décembre 2002, avant l'adoption du projet de loi nº 124, ces conseils avaient notamment la responsabilité d'approuver une politique d'encadrement des élèves et les règles de conduite et de sécurité proposées par la direction de l'école (*Loi sur l'instruction publique*, articles 75 et 76). Rappelons que ces mesures faisaient antérieurement l'objet d'un programme de services complémentaires établi par la commission scolaire.

Au printemps 2000, à la suite des engagements pris par le gouvernement au Sommet du Québec et de la jeunesse en vue de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves, le ministère de l'Éducation a adopté des mesures pour concrétiser cette promesse. Il a demandé à l'ensemble des établissements du primaire, du secondaire et du collégial d'élaborer et de mettre en œuvre un plan de réussite. Ce dernier doit inclure des objectifs de réussite clairs et mesurables relativement aux apprentissages et définir les moyens concrets à mettre en place pour les atteindre. Le plan de réussite doit être élaboré par l'équipe-école[15] pour ensuite être adopté par le conseil d'établissement.

En 2001, le Ministère expérimente, auprès de six écoles secondaires ciblées, la première phase du programme *Agir autrement* destiné à contrer le phénomène du décrochage scolaire et à améliorer la réussite des élèves en milieu défavorisé. Un an plus tard, la démarche est élargie à près de 200 écoles secondaires. Cette stratégie d'intervention n'est pas sans relation avec l'encadrement, car elle s'intéresse au cheminement tant scolaire et personnel que social des élèves du secondaire. En outre, elle a une certaine influence sur le devenir des plans de réussite et du projet éducatif.

Le programme *Agir autrement* a pour objet d'appuyer la mise en œuvre de pratiques susceptibles de soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire vers la réussite et mise sur la mobilisation des communautés

14. La direction d'école est membre d'office du conseil d'établissement, mais n'a pas droit de vote.

15. L'équipe-école regroupe le personnel intervenant auprès des élèves de l'école, soit la direction, le personnel enseignant et les éducateurs.

éducatives locales pour trouver des solutions et obtenir des résultats durables. La démarche empruntée par les écoles secondaires participantes commence par un examen de la situation (diagnostic). Chaque école secondaire, avec l'ensemble de son personnel et en collaboration avec les parents et la communauté, acquiert ainsi une très bonne connaissance de ses élèves, de leurs forces et de leurs besoins. L'école prépare ensuite un plan de réussite bonifié avec la collaboration de tous ses partenaires. Ce plan contient des stratégies adaptées aux problématiques internes et devient l'instrument concret de la démarche vers la réussite et de la lutte contre le décrochage. Enfin, une évaluation rigoureuse est prévue tout au long de la démarche, avec le soutien du Ministère.

Les commissions scolaires, quant à elles, ont la responsabilité de répartir les ressources entre les écoles en tenant compte des besoins des élèves et des caractéristiques socioéconomiques des milieux. Elles soutiennent aussi la réalisation des plans de réussite des écoles participantes.

En 2002-2003, toute une série de décisions et de plans d'action viennent tisser des liens encore plus serrés entre l'encadrement et la réussite des élèves. Parmi ceux-ci, mentionnons :

- la publication d'un nouveau cadre de référence sur les services complémentaires aux élèves (MEQ, 2002a) qui véhicule une conception plus intégrée des activités, lesquelles doivent s'organiser à partir des besoins des élèves plutôt que des services comme tels;
- l'entente intervenue entre le gouvernement et la Centrale des syndicats du Québec sur l'équité salariale, qui prévoit un temps de présence accru du personnel enseignant à l'école à compter de septembre 2003;
- le plan d'action gouvernemental *Horizon 2005. Prospérité et qualité de vie* (Gouvernement du Québec, 2002) et le plan d'action ministériel qui en découle intitulé *Une école secondaire transformée. Pour la réussite des élèves du Québec* (MEQ, 2003a), qui préconisent tous deux l'instauration de formules d'encadrement des élèves ainsi que le développement des activités parascolaires dans le plus grand nombre d'écoles secondaires du Québec;
- la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b), qui présente l'évaluation comme un instrument pour soutenir l'élève dans ses apprentissages et reconnaître ceux qu'il a effectués ailleurs que dans le contexte scolaire.

De façon plus particulière, mentionnons l'adoption du projet de loi nº 124 (MEQ, 2002b) en décembre 2002, qui vient assurer la pérennité des plans de réussite en les insérant dorénavant dans la Loi sur l'instruction publique. Plus encore, le projet de loi nº 124 vient créer une nouvelle synergie entre le plan de réussite et le projet éducatif de chaque école et oblige chaque commission scolaire à établir un plan stratégique.

Ainsi, le projet éducatif se fonde désormais sur une analyse de la situation de l'école qui porte principalement sur les besoins des élèves, sur les enjeux liés à leur réussite de même que sur les caractéristiques et les attentes de la communauté servie par l'école. Il appartient par ailleurs au conseil d'établissement d'adopter le projet éducatif de l'école. Enfin, le plan stratégique de la commission scolaire s'appuie principalement sur les projets éducatifs des écoles de son territoire et fait l'objet d'une évaluation périodique.

Pour assurer la mise en œuvre des orientations et des objectifs définis dans le projet éducatif, l'équipe-école élabore un plan de réussite qui est ensuite soumis pour approbation au conseil d'établissement. Ce plan contient les moyens à prendre, notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves, et les modes d'évaluation de la réalisation du plan. Le projet éducatif et le plan de réussite étant publics, ils doivent faire l'objet d'une reddition de comptes annuelle.

Le plan stratégique de la commission scolaire, pour sa part, décrit le contexte dans lequel celle-ci évolue, notamment les besoins de ses écoles et les attentes du milieu qu'elle sert, sans oublier les principaux enjeux auxquels elle fait face, dont ceux qui concernent la réussite.

Ainsi, la politique d'encadrement des élèves est remplacée par des mesures intégrées au plan de réussite, et c'est désormais par ce dernier que se réalise le projet éducatif de chaque école. Sur le plan local, la convergence des actions en matière de réussite et d'encadrement des élèves devrait en bénéficier. L'influence du programme *Agir autrement* sur les plans de réussite de seconde génération est perceptible par le souci de mieux intégrer les divers instruments que se donne l'école pour améliorer la réussite de ses élèves, par l'attention accordée à une analyse de situation rigoureuse et à l'évaluation continue des interventions et, enfin, par la mobilisation de l'ensemble de la communauté éducative locale autour des orientations à privilégier et des objectifs à atteindre.

La troisième période, plus contemporaine, met donc bien en évidence les liens qui unissent la réussite et l'encadrement des élèves au secondaire. La mise en place d'une réforme de l'éducation principale-

ment axée sur un meilleur suivi du cheminement scolaire de chaque élève a remis à l'ordre du jour l'importance d'un encadrement de qualité pour assurer la réussite du plus grand nombre. Les plus récentes modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique témoignent de cette alliance par la plus grande synergie établie entre le projet éducatif, le plan de réussite et les mesures d'encadrement des élèves élaborés par l'école.

Des solutions peu novatrices

Ce tour d'horizon des principaux repères historiques qui ont marqué l'évolution de la notion d'encadrement des élèves au secondaire illustre à quel point la question est récurrente depuis la réforme Parent et montre que les solutions proposées pour améliorer ou corriger la situation sont semblables d'une décennie à l'autre. En outre, la résurgence des critiques sur la qualité de l'encadrement témoigne de la difficulté des établissements d'enseignement secondaire à satisfaire, d'une part, les besoins et les attentes en cette matière et, d'autre part, à trouver des solutions à tous les problèmes mentionnés.

Par ailleurs, le diagnostic posé au sujet de la déficience de l'encadrement des élèves au secondaire est à peu près toujours le même, en dépit des divers énoncés de politique et plans d'action qui se sont succédé au fil des ans. Doit-on en déduire que les milieux scolaires n'ont pas donné suite à ces appels répétés en matière d'encadrement ? De plus, tous ces programmes s'adressaient exclusivement au secteur public de l'enseignement. Est-ce à dire que les établissements secondaires privés ne sont pas touchés par l'amélioration de la qualité de l'encadrement des élèves ? L'enquête menée par le Conseil auprès de l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire publics et privés, dont traite le chapitre 2 du présent avis, est éclairante à cet égard.

1.2 UNE NOTION TRÈS LARGE

La première recension des écrits sur l'encadrement des élèves permet de constater qu'un même concept sert à décrire des réalités bien différentes. Ainsi, l'encadrement des élèves est un concept dont la signification varie selon le contexte de référence et selon la catégorie d'acteurs qui s'y réfèrent. Derrière le discours des parents, du personnel enseignant et non enseignant, du personnel de soutien scolaire, des élèves, de la direction et des autorités ministérielles se profile un portrait de l'école « idéale et souhaitée » que l'on modèle et remodèle selon le contexte.

Afin de bien circonscrire le champ d'étude du présent avis, le Conseil s'est attaché à préciser les conceptions couramment associées au concept d'encadrement. Il adopte à cette fin deux angles d'analyse qui privilégient les définitions répertoriées dans les documents officiels depuis la réforme Parent et le point de vue des acteurs scolaires.

1.2.1 Les définitions de l'encadrement dans les textes officiels

Dans les dictionnaires usuels du domaine de l'éducation au Québec, le concept d'encadrement des élèves est défini ainsi : « Partie des activités du personnel scolaire qui consiste principalement à accorder une aide personnelle aux élèves, à faire de l'animation d'activités parascolaires ainsi que de la surveillance » (Biron, Carette et Verreault, 1990, p. 112). Legendre complète cette définition par celle de la convention collective de 1990 du personnel enseignant : « Intervention auprès d'un ou d'une élève ou d'un groupe d'élèves visant le développement personnel et social de l'élève et l'invitant à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation » (Legendre, 1993, p. 492).

Voyons maintenant ce qu'en disent les définitions officielles recensées par le Conseil. C'est dans le Règlement n° 7 de 1971 que se trouve la première définition de l'encadrement : « Intervention du personnel professionnel enseignant et non enseignant destinée à fournir de l'aide à un élève ou à un groupe d'élèves, en sus de leur profil scolaire, de manière à rendre plus complète leur formation » (MEQ, 1971, p. 4042). On insiste sur la responsabilité partagée entre le personnel enseignant et non enseignant de même que sur l'aide pédagogique et personnelle à apporter à l'élève.

L'accent mis sur les interactions entre les différentes catégories de personnel qui encadrent l'élève à l'intérieur de l'école est repris par le Conseil, dans son avis sur le livre vert. Parmi les facteurs qui devraient caractériser l'encadrement des élèves, le Conseil mentionne « l'instauration de relations personnalisées dans le milieu scolaire : une action concertée des divers services aux élèves, tant entre eux qu'avec l'enseignement, de manière à soutenir la qualité de la relation maître-élèves » (CSE, 1978, p. 23). L'insistance sur le partage des responsabilités du personnel de l'école apparaît ensuite dans les divers cadres de référence et guides d'orientation publiés par le ministère de l'Éducation, où il est question des services complémentaires aux élèves.

Un autre élément issu des définitions analysées par le Conseil a trait à l'importance d'assurer l'encadrement pédagogique et personnel des élèves. Ainsi, l'encadrement doit satisfaire un ensemble de besoins, non seulement les besoins intellectuels. Dans le livre vert, l'encadrement est présenté comme « une pédagogie soucieuse

du cheminement de chaque élève (...) un cadre de travail propice à la démarche d'apprentissage» (MEQ, 1977, p. 98). Pour sa part, le Conseil estime que «le véritable encadrement est celui qui vise l'aide à l'élève en vue de réaliser une synthèse des éléments de formation reçue, tant au niveau du rendement scolaire qu'au niveau de son comportement» (CSE, 1985b, p. 16).

Le guide d'orientation produit par le Ministère sur les services d'encadrement et de surveillance des élèves insiste lui aussi fortement sur la vision globale de l'encadrement des élèves :

> *«L'encadrement consiste en un soutien global et continu aux élèves sur le plan des apprentissages qui, dans le cadre du projet éducatif de l'école, est fourni par l'ensemble du personnel de l'école.» (MEQ, 1989b, p. 19)*

Les services d'encadrement et de surveillance des élèves se situent à la frontière du social et du pédagogique, dans la démarche d'unification et de synthèse des acquis de toutes natures que réalise l'élève. La qualité du cheminement scolaire est ici liée au développement personnel et social des élèves. Ainsi, la qualité de l'encadrement aura un grand impact sur la qualité des apprentissages et sur l'intégration des jeunes à la vie en société.

Pour la première fois, malgré des allusions implicites dans le livre vert, on fait référence à la discipline, aux règles de vie et à la fonction de contrôle liée aux mesures d'encadrement. C'est également à l'intérieur de ce guide que l'on trouve la première référence explicite au rôle des parents et de la communauté en matière d'encadrement des élèves (MEQ, 1989b), orientation qui figurera par la suite dans les divers documents publiés par le Ministère sur cette question. En 1996, dans son rapport, la Commission des États généraux sur l'éducation insiste à son tour sur la contribution importante des parents et de la communauté. Elle souligne que l'encadrement des élèves «n'est pas la responsabilité exclusive de l'école» et elle invite «à concevoir cet encadrement dans une perspective multisectorielle pour un territoire donné et à faire contribuer l'ensemble des partenaires sociaux» (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, p. 42).

Une autre définition recensée par le Conseil met l'accent sur la responsabilité de l'élève à l'égard de sa formation. La convention collective du personnel enseignant en vigueur jusqu'en juillet 2003 définit en effet l'encadrement comme suit : «Intervention auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant le développement personnel et social de l'élève et l'invitant à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation[16]».

Enfin, l'un des éléments communs aux définitions examinées a trait aux diverses formules d'encadrement des élèves : titulariat, tutorat, équipes de formation, groupes stables d'élèves, aide à l'apprentissage, etc. En effet, depuis le rapport Parent jusqu'à nos jours, l'encadrement se conjugue avec l'une ou l'autre de ces formules. Le Conseil a déjà souligné l'importance que revêtait la mise en place du titulariat et du tutorat aux yeux des membres de la commission Parent, recommandation prise en considération par la suite à l'intérieur des règlements n° 1 et n° 7. La convention collective du personnel enseignant en 1976 y fait également référence en définissant l'encadrement comme «l'aide individuelle et collective aux élèves, l'animation de groupe, le titulariat, le tutorat, etc.».

À son tour, le livre vert mentionne les formules d'encadrement en préconisant le regroupement du personnel en équipes de formation et en invitant les milieux scolaires à recourir à diverses solutions combinant le titulariat et le tutorat pour assurer l'encadrement des élèves aux deux cycles du secondaire. Ces orientations sont reprises dans le document *L'école québécoise*. Énoncé de politique et plan d'action publié en 1979 puis, dix ans plus tard, à l'intérieur du *Guide d'orientation sur les services d'encadrement et de surveillance* qui consacre d'ailleurs toute une partie du document à la présentation de diverses formules d'encadrement et aux conditions qui en favorisent la mise en œuvre.

Le plan d'action *Chacun ses devoirs*, pour sa part, est entièrement consacré à la promotion de formules d'accompagnement et d'encadrement individuel, social ou pédagogique : titulariat, tutorat, regroupement par familles, par foyers ou par cellules, formation de groupes stables d'élèves, mentorat ou entraide mutuelle des élèves, aménagement de locaux où l'élève peut trouver aide, référence et réconfort, aide aux devoirs et aux leçons, séances de rattrapage et de récupération, périodes d'étude supervisées, certificats d'appréciation, activités parascolaires, journaux et radios scolaires, conseils d'élèves, etc. Toutefois, le rapport de la Commission des États généraux rappellera, en 1996, que ces modèles d'encadrement, bien qu'ils soient reconnus pour favoriser une meilleure relation enseignant-élèves, ne font pas l'unanimité, qu'il n'y a pas de recette miracle et qu'il appartient à l'équipe-école de déterminer les formules appropriées à l'établissement selon les besoins des élèves.

---

16. Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente, en vigueur du 18 avril 2000 au 30 juin 2002, prolongée jusqu'en juin 2003, chapitre 8, article 8-6.01, alinéa A.

Le plan d'action gouvernemental *Horizon 2005. Prospérité et qualité de vie* et le plan d'action ministériel qui a suivi, *Une école secondaire transformée* (Gouvernement du Québec, 2002; MEQ, 2003a), publiés respectivement en novembre 2002 et en janvier 2003, situent au cœur du renouveau souhaité pour transformer l'école secondaire la mise en place de formules de titularia et de tutorat dans le plus grand nombre possible de classes afin que chaque élève puisse bénéficier de l'appui et du suivi particuliers d'une enseignante ou d'un enseignant tout au long de son parcours scolaire.

Enfin, la politique d'évaluation des apprentissages *Être évalué pour mieux apprendre*, publiée en octobre 2003, est l'une des composantes essentielles de la réforme (MEQ, 2003b). Elle repose sur un partage des responsabilités entre l'école, la commission scolaire et le Ministère et propose l'évaluation comme un outil d'apprentissage soumis au jugement professionnel des enseignants.

Ainsi, dans les textes officiels examinés par le Conseil, les problèmes d'encadrement abordés sont **d'ordre pédagogique** (suivi individuel ou collectif du cheminement scolaire, formules d'encadrement comme le titularia, le tutorat, les équipes de formation, les groupes stables d'élèves, etc.), **d'ordre relationnel** (relations enseignant-élèves, relations jeunes-adultes en général, relations école-famille-communauté), **d'ordre personnel** (difficultés d'apprentissage, problèmes d'adaptation et de comportement, orientation scolaire et professionnelle, animation spirituelle), **d'ordre social** (climat, milieu de vie, sentiment d'appartenance, activités parascolaires, sécurité, règles de conduite, surveillance), voire **d'ordre matériel** (équipements, locaux, aménagements). Bref, on invoque ce concept pour résoudre des problèmes d'encadrement très vagues et fort larges.

1.2.2 Les définitions de l'encadrement selon les acteurs scolaires

Dès le début des activités de recherche menées dans le contexte de cet avis, le Conseil s'est intéressé au point de vue des acteurs sur la notion d'encadrement des élèves afin de bien circonscrire son champ d'étude.

À cette fin, la Commission de l'enseignement secondaire a reçu un porte-parole officiel de la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ), de même que deux représentants de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)[17]. Ces personnes ont ainsi fait part au Conseil des besoins et des attentes des parents en matière d'encadrement des élèves au secondaire. Ce faisant, elles ont témoigné de la façon dont les parents perçoivent la notion d'encadrement. Le Conseil a également demandé aux représentants des directions d'établissement de définir ce concept, dans le contexte de quatre groupes de discussion organisés en février et en avril 2003. Quant aux élèves fréquentant tantôt une école secondaire publique, tantôt une école secondaire privée, le Conseil a recueilli leur point de vue sur l'encadrement lors de rencontres tenues en avril et en mai 2003.

Dans les deux secteurs d'enseignement, les **parents** définissent l'encadrement de manière très semblable. Ils associent d'emblée ce concept au code de vie et aux règlements de l'école qui assurent la sécurité physique et morale de leur enfant. À leurs yeux, un bon encadrement favorise un milieu de vie sain, propice aux apprentissages. Cette première définition de l'encadrement est complétée par l'importance de communications riches et abondantes avec les éducateurs responsables de leur enfant. Les parents associent spontanément encadrement et communication, particulièrement avec le personnel enseignant responsable de leur enfant.

Par ailleurs, les porte-parole rencontrés se réfèrent tout naturellement au projet éducatif qui incarne les valeurs véhiculées par l'ensemble de la communauté éducative constituée du personnel de l'école et de ses partenaires. Ils prennent soin de préciser que ces valeurs doivent précéder et nourrir les pratiques d'encadrement des élèves et le type de relations jeunes-adultes privilégiées à l'intérieur de l'école secondaire.

Enfin, la notion d'encadrement signifie, pour eux, un bon suivi du cheminement scolaire de chaque élève. Ce suivi s'incarne dans la présence d'un adulte signifiant, titulaire ou tuteur, avec qui communiquer lorsque le jeune éprouve des difficultés d'apprentissage ou qu'il vit des problèmes personnels.

Pour les représentants des **directions d'établissement d'enseignement secondaire** des secteurs public et privé, la notion d'encadrement concerne les mêmes dimensions, soit la discipline et l'accompagnement. En plus de la réalité pédagogique, elle englobe la réalité

17. À l'occasion d'une réunion tenue les 13 et 14 février 2003, la Commission de l'enseignement secondaire a reçu comme conférenciers M. Richard Flibotte, vice-président aux communications à la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ), de même que MM. Guy Bouchard et André Revert, de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP). Ces personnes ont été invitées à exposer les besoins et les attentes des parents de leur secteur d'enseignement respectif, à propos de l'encadrement des élèves qui fréquentent une école secondaire publique ou privée. La synthèse des propos recueillis a par la suite été validée auprès de parents membres d'instances du Conseil.

personnelle et sociale des élèves et vise plus particulièrement les élèves de première et de deuxième secondaire.

En somme, l'encadrement renvoie au code de vie, c'est-à-dire aux règles de fonctionnement de l'école. Il correspond aux moyens qui permettent à l'école d'atteindre certains objectifs et de mettre en pratique certaines valeurs. Il englobe les services offerts aux élèves dans le but de les aider. Il concerne le suivi des élèves sur le plan pédagogique. Au secteur privé, on perçoit l'encadrement comme un travail d'équipe. Le partenariat avec les parents et les élèves se révèle donc essentiel. Au secteur public, on reconnaît aussi l'importance d'associer les parents à l'encadrement, même si cette alliance ne se manifeste pas dans toutes les écoles.

Des nuances de sens distinguent toutefois les deux secteurs sur le plan des objectifs à atteindre. Dans le secteur privé, l'encadrement a pour objet la conformité avec le projet éducatif. Dans le secteur public, on a dans la mire le développement des élèves, leur réussite. On souhaite également s'attaquer à la perception négative qu'entretiennent certains parents à l'égard de l'encadrement dans les écoles publiques.

De leur côté, les **élèves** définissent l'encadrement par rapport aux relations personnelles qu'ils entretiennent avec le personnel de l'école et, de façon particulière, avec les enseignantes et les enseignants qui les entourent. La qualité de ces relations est primordiale à leurs yeux, car celles-ci contribuent au développement d'un sentiment d'appartenance à l'école. De plus, le fait d'entretenir de tels liens constitue une source de motivation pour les études.

Les élèves associent également l'encadrement aux activités parascolaires qui existent dans l'école et, surtout, à la participation du personnel enseignant à l'animation de ces activités. Ils y voient autant d'occasions de se développer (autonomie, responsabilisation, ouverture, confiance en soi), de socialiser et d'accroître leur intérêt pour l'école.

En somme, les propos recueillis auprès de ces différents acteurs mettent en lumière les dimensions considérées lorsqu'on parle de l'encadrement, soit le développement pédagogique, personnel et social des élèves. Ils font également ressortir que l'encadrement consiste en un ensemble de formules qui permettent de guider les élèves, de les accompagner, de les soutenir et de leur assurer un suivi. Ce constat amène à concevoir dorénavant l'encadrement dans une perspective globale.

1.3 UNE CONCEPTION GLOBALE DE L'ENCADREMENT

À la lumière des repères historiques illustrant l'évolution de la notion d'encadrement, des définitions extraites des textes officiels et de la vision des acteurs consultés, le Conseil recourt à une conception globale de l'encadrement pour mener son étude sur l'offre et la demande d'encadrement. La conception retenue comprend les dimensions de l'encadrement pédagogique, personnel et social et vise la réalisation des trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Cette conception implique la contribution de tous les acteurs et partenaires de l'école et accorde un rôle primordial au personnel enseignant dans l'encadrement des élèves.

L'encadrement consiste donc à soutenir, à guider et à accompagner les élèves, non seulement dans leur cheminement scolaire mais aussi dans leur développement personnel et social. À ces fonctions s'ajoute celle de contrôle[18] qui touche en particulier les règles de conduite et de sécurité. Ces règles permettent d'assurer la sécurité physique et morale des élèves, de faciliter l'exercice de la discipline dans l'école, de garantir le respect des droits individuels et collectifs dans l'établissement et de rassurer les parents. L'encadrement favorise enfin le développement du sentiment d'appartenance à l'école, le dépistage de situations problèmes et le développement d'une culture d'établissement.

Selon cette conception globale de l'encadrement, on ne saurait donc réduire la notion à des formules d'encadrement pédagogique comme le titulariat, le tutorat ou le mentorat, aussi bénéfiques soient-elles.

1.3.1 Un essai de typologie des mesures d'encadrement

La recherche effectuée en vue d'alimenter les échanges au sein des premiers groupes de discussion (G. Roy, 2003) a permis d'établir une typologie « provisoire » des mesures d'encadrement des élèves. Les directions d'établissement interrogées ont d'ailleurs été consultées sur l'adéquation de cette typologie. L'hypothèse de regroupement formulée n'a pas été contestée et correspond, de fait, aux pratiques en usage dans les divers milieux.

18. Dans le milieu, le terme « surveillance » se révèle plus significatif que le terme « contrôle ».

Les mesures d'encadrement des élèves se regroupent donc autour de trois volets : l'encadrement pédagogique, l'encadrement personnel et l'encadrement social[19]. Dans chacun de ces volets, certaines mesures sont de nature administrative ou organisationnelle.

L'encadrement pédagogique
L'encadrement pédagogique réunit toutes les mesures destinées à favoriser la réussite scolaire des élèves :

- cela comprend, par exemple, les mesures d'encadrement des élèves comme le titulariat (l'enseignement de plusieurs matières est fait à un même groupe stable d'élèves), le tutorat (un certain nombre d'élèves est parrainé par une personne enseignante), le mentorat (l'encadrement scolaire est effectué par un élève auprès d'élèves plus jeunes);
- il peut s'agir aussi de mesures qui touchent l'organisation scolaire comme l'aménagement de l'horaire, le regroupement des élèves par année d'études ou par cycle d'apprentissage, la constitution d'équipes restreintes d'enseignantes et d'enseignants responsables d'un ou de plusieurs groupes d'élèves;
- enfin, cette catégorie englobe toutes les autres mesures adoptées en vue d'assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage : le travail d'équipe du personnel enseignant, la répartition des tâches et des responsabilités, les moyens et les lieux de concertation entre les membres du personnel, la gestion de classe, les rapports famille-école, etc.

L'encadrement personnel
L'encadrement personnel concerne toutes les mesures conçues pour accompagner les élèves dans les divers aspects de leur vie scolaire et dans la recherche de solutions aux difficultés qu'ils éprouvent :

- cela comprend les services d'orientation scolaire et professionnelle, d'orthopédagogie, de psychologie, de psychoéducation, d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, d'éducation spécialisée, etc.;
- il peut s'agir aussi de mesures qui nécessitent la collaboration de personnes-ressources externes dans les domaines de la santé et des services sociaux en vue, par exemple, de conseiller le personnel ou l'élève, de faciliter l'accès à des services ou à des équipements spécialisés.

L'encadrement social
L'encadrement social englobe toutes les mesures relatives à la vie scolaire concernant le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités des élèves, les relations interpersonnelles, le sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté :

- cela comprend les modes d'organisation des activités parascolaires;
- il s'agit aussi des mesures retenues en vue de créer un environnement scolaire plaisant pour les élèves comme l'aménagement des horaires du transport scolaire, l'aménagement des heures de dîner, l'organisation matérielle de l'école (propreté, calme), l'organisation de la vie de groupe (climat de l'école, sécurité, locaux attribués par année d'études ou par cycle), la surveillance, les règles de conduite et de comportement (ou code de vie de l'école).

1.4 DES BALISES À RETENIR

L'étude des politiques ministérielles en matière d'encadrement des élèves au secondaire a permis au Conseil de repérer plusieurs dimensions du concept d'encadrement. Ces dernières ont servi à l'enquête sur la demande et l'offre d'encadrement et ont balisé la réflexion sur le sujet. Ces dimensions sont les suivantes :

- la récurrence du thème de l'encadrement depuis le rapport Parent. L'histoire éducative révèle en effet que cette question a toujours figuré parmi les préoccupations, même si le réseau scolaire est passé de l'accessibilité pour tous à la réussite de tous;
- la polysémie du concept d'encadrement dans les écrits comme dans les témoignages émanant des personnes consultées, d'où la difficulté de percevoir avec justesse les besoins et les attentes de la population à cet égard et d'y répondre à la satisfaction de tous;
- la nécessité de clarifier le sens donné au concept d'encadrement pour mieux circonscrire la réalité et pour mieux répondre aux besoins et aux attentes de la population, ceux des parents en particulier;
- les trois volets indissociables du concept d'encadrement : pédagogique, personnel et social. Il faut en effet éviter de réduire l'encadrement à des choix de mesures explicites;
- le caractère évolutif du concept d'encadrement. Lorsque ce dernier faisait référence aux services complémentaires, il plaçait le personnel autre que les enseignantes et les enseignants au centre de ces activités. Défini par rapport à la réussite, ce concept induit désormais un rôle crucial pour le personnel enseignant et une prise en charge par l'élève de sa propre formation, ce que confirme la récente politique d'évaluation des apprentissages.

---

19. L'encadrement pédagogique est plus près de la réalité de la classe et s'intéresse davantage à la réussite scolaire des élèves. L'encadrement personnel se rapproche de l'élève, alors que l'encadrement social touche l'école. Dans le cas de ces deux derniers types d'encadrement, on se préoccupe à la fois de réussite scolaire et de réussite éducative des élèves. Ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives.

RÉSUMÉ

Des repères historiques

Le Conseil reconnaît trois périodes dans l'évolution de la conception de l'encadrement des élèves au secondaire. La première correspond au développement de ce qu'on appelle l'« effet polyvalente », c'est-à-dire la persistance et l'intériorisation, au sein de la population québécoise, d'une image plutôt négative à l'endroit de la polyvalente, particulièrement en ce qui concerne le climat, l'encadrement et le suivi des élèves.

La deuxième période se distingue par la publication de *L'école québécoise*. Énoncé de politique et plan d'action en 1980, qui marque un tournant caractérisé par un effort de structuration de l'offre d'encadrement dans les écoles secondaires publiques. La multiplication des documents de référence et des programmes d'aide a sans doute contribué à accroître l'offre d'encadrement et à mettre au point de nouvelles pratiques, en particulier dans les services complémentaires assumés davantage par le personnel autre que les enseignantes et les enseignants. Par ailleurs, les conventions collectives de travail et le régime pédagogique n'ont pas facilité la mise en œuvre des solutions proposées par le Ministère pour résoudre les problèmes diagnostiqués durant la première période et pour contrer l'« effet polyvalente ».

Enfin, la troisième période conjugue le discours sur l'encadrement des élèves à celui de la réussite et débute avec la réforme de l'éducation en voie d'implantation au secondaire. Les plus récentes modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique témoignent de cette alliance par la plus grande synergie établie entre le projet éducatif, le plan de réussite et les mesures d'encadrement des élèves élaborés par l'école.

À la recherche d'une définition

Pour mieux circonscrire le sujet, le Conseil a examiné les définitions de l'encadrement dans les textes officiels et celles des acteurs scolaires. L'un des éléments communs aux définitions recensées a trait aux diverses formules d'encadrement des élèves : titulariat, tutorat, équipes de formation, groupes stables d'élèves, aide à l'apprentissage, etc. Depuis le rapport Parent jusqu'au plan d'action ministériel, *Une école secondaire transformée* (MEQ, 2003a), l'encadrement se conjugue inévitablement avec l'une ou l'autre de ces formules.

Pour les parents consultés, la notion d'encadrement signifie essentiellement un bon suivi du cheminement scolaire de chaque élève. Ce suivi s'incarne dans la présence d'un adulte signifiant, titulaire ou tuteur, avec qui communiquer lorsque leur enfant éprouve des difficultés d'apprentissage ou qu'il vit des problèmes personnels. De leur côté, les élèves rencontrés définissent l'encadrement par rapport aux relations personnelles qu'ils entretiennent avec le personnel de l'école et, de façon particulière, avec les enseignantes et les enseignants qui les entourent.

Il n'est pas étonnant que, dans une perspective de réussite du plus grand nombre d'élèves, les textes officiels mettent l'accent sur le titulariat et le tutorat afin que chaque élève puisse bénéficier de l'appui et du suivi particuliers d'une enseignante ou d'un enseignant tout au long de son parcours scolaire.

Une conception plutôt qu'une définition

Comme on l'a vu, au Québec, le concept d'encadrement des élèves renvoie surtout à des pratiques. Dans ce contexte, il semble plus juste de parler d'une conception globale de l'encadrement des élèves plutôt que d'une définition. Les différentes formules d'encadrement ont pour fonctions principales de soutenir, de guider et d'accompagner les élèves, non seulement dans leur cheminement scolaire mais aussi dans leur développement personnel et social. À ces fonctions s'ajoute celle de contrôle qui touche en particulier les règles de conduite et de sécurité. Qu'elles soient de nature administrative ou organisationnelle, collective, individuelle ou mixte, les mesures choisies devraient favoriser aussi le développement du sentiment d'appartenance à l'école, le dépistage de situations problèmes et le développement d'une culture d'établissement.

CHAPITRE 2 L'OFFRE ET LA DEMANDE D'ENCADREMENT : UNE RÉALITÉ MÉCONNUE

Comme cela a été mentionné précédemment, la question de l'encadrement des élèves au secondaire se situe dans une conjoncture où le réseau public doit tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite éducative de tous et devenir plus concurrentiel. C'est d'ailleurs le sens de la demande ministérielle adressée au Conseil. Cette dernière met aussi l'accent sur les besoins des élèves et sur les attentes des parents. Dans ce contexte concurrentiel, les diverses mesures d'encadrement offertes tant au secteur public qu'au secteur privé doivent en effet répondre aux besoins des élèves. Comme l'a remarqué le Conseil, les mesures d'encadrement sont souvent mises à l'avant-plan, dans les écoles tant privées que publiques, pour faire la promotion de l'établissement auprès des élèves et de leurs parents. Aussi le Conseil a-t-il concentré sa recherche sur les perceptions de ces deux acteurs clés, outre qu'il a consulté les représentants des directions des établissements secondaires publics et privés pour décrire les mesures d'encadrement mises en application dans les écoles.

Ce chapitre rend donc compte des points de vue des parents et des élèves sur la question de l'encadrement. Il trace également un portrait quantitatif des mesures d'encadrement, illustrant ainsi l'offre et la demande de la population visée en cette matière.

2.1 LES ATTENTES DES PARENTS : DES TÉMOIGNAGES FORT INSTRUCTIFS

Comme le Conseil l'a constaté à la suite d'une recherche documentaire (Larocque et Réhel, 2003), la société actuelle s'avère de plus en plus exigeante en matière de services éducatifs et, au fil des ans, les attentes se sont davantage diversifiées. Au Québec comme dans plusieurs provinces canadiennes et autres pays, les réformes mises en branle et les mesures d'encadrement ont en commun une volonté de répondre aux besoins respectifs des milieux. La tendance à la décentralisation a engendré une dynamique de changement à l'échelle des écoles et a entraîné une participation de plus en plus grande des communautés. Par conséquent, étant donné le nombre croissant d'agents visés et leur influence grandissante sur la gestion des établissements scolaires, les demandes concernant l'école se sont faites plus pressantes de la part des familles. Désormais, on compte de plus en plus sur l'école pour organiser des services récréatifs ou de loisirs, pour mettre sur pied des services de garde ou pour contrer des problèmes d'ordre social, comme la violence, les diverses formes de ségrégation ou l'exclusion.

Les parents, et ils en ont la responsabilité, sont les premiers à exiger des mesures d'encadrement adaptées à leurs besoins et à ceux de leurs enfants. Selon les porte-parole officiels des parents et les experts consultés au sujet de l'encadrement, les parents recherchent d'abord une école qui favorise le développement des talents et des compétences de leur enfant.

Un milieu sain et sécuritaire
En matière d'encadrement, les parents souhaitent que l'école soit dotée d'un code de vie qui incite à la discipline et au civisme. Ces règles de conduite devraient aussi permettre d'assurer la sécurité de chaque élève, de prévenir la toxicomanie et de favoriser le contrôle des allées et venues des personnes à l'intérieur de l'école.

Des activités qui encouragent le sentiment d'appartenance
Les parents recherchent également une école qui propose à ses élèves des activités éducatives en dehors des heures de cours (le midi et en fin de journée). À leur avis, la mission éducative dépasse les murs de la classe. Incités à participer à des activités de diverses natures, les élèves peuvent ainsi se découvrir de nouveaux centres d'intérêt qui contribueront à leur épanouissement personnel et favoriseront le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école.

Des mesures d'appui pédagogique ponctuelles
De l'avis des parents, un bon encadrement suppose aussi d'offrir un soutien scolaire efficace qui se traduit par différentes mesures : récupération, école du samedi, périodes d'étude, aide aux devoirs et aux leçons, motivation des élèves. L'engagement du personnel enseignant se révèle ici une condition essentielle pour favoriser une saine émulation chez les élèves et pour encourager ces derniers à viser la réussite.

Des programmes sur mesure
Par ailleurs, les parents s'intéressent de plus en plus aux écoles qui proposent des programmes à vocation particulière : éducation internationale, langues et communication, sports-études, etc. Ils y voient notamment une manière de rendre l'éducation plus stimulante et une stratégie pour revaloriser l'école publique.

Des valeurs institutionnelles structurantes
Pour les parents rencontrés, l'encadrement des élèves entretient des liens très étroits avec les valeurs véhiculées dans l'école par l'entremise du projet éducatif et du plan de réussite. On met ainsi davantage l'accent sur l'une ou l'autre mission de l'école en fonction des valeurs privilégiées par la communauté éducative.

Une école à l'écoute des parents
Pour les représentants des directions d'école que le Conseil a rencontrés (G. Roy, 2003), les attentes des parents en matière d'encadrement sont sensiblement les mêmes qu'il s'agisse d'établissements du secteur privé ou du secteur public. Parmi les requêtes les plus souvent indiquées, mentionnons :

- la communication régulière que les parents souhaitent établir avec les autres acteurs de l'école, en particulier les enseignantes et les enseignants de leur enfant;
- la présence d'un adulte signifiant auprès des jeunes;
- le suivi constant du cheminement scolaire et le dépistage précoce des problèmes d'apprentissage;
- la concertation entre tous les membres du personnel de l'école;
- l'existence de groupes stables au premier cycle;
- la formation du personnel enseignant par rapport à l'encadrement des élèves, au travail en équipe avec les autres acteurs de l'école, à une meilleure connaissance des jeunes.

En fait, au-delà de tous les services que l'école peut offrir aux élèves, les parents désirent avoir la possibilité d'accompagner leur enfant, tout au long de son cheminement scolaire. Ils souhaitent être considérés comme des acteurs importants au sein de la vie éducative. Aussi le développement de liens plus étroits entre l'école, la famille et la communauté serait-il susceptible de favoriser un meilleur équilibre entre les services offerts et les attentes des parents.

2.2 LES BESOINS DES ÉLÈVES : DES CONSULTATIONS ÉCLAIRANTES

Les élèves sont également préoccupés par la question de l'encadrement. Plusieurs enquêtes menées auprès des jeunes de 12 à 16 ans ont mis en évidence différents besoins des élèves liés à l'encadrement. En 2001, la Fédération des établissements d'enseignement privés a effectué l'une de ces études (Revert, 2001) auprès de sa population scolaire. Il ressort de cette enquête que l'école devrait être dotée d'un code de vie qui intègre un système d'encadrement éducatif fondé sur le soutien et la responsabilisation des élèves. Cet encadrement pourrait notamment reposer sur les mesures suivantes :

- la conseillance, le parrainage ou la prise en charge, par les membres de l'équipe-école, des élèves aux prises avec des situations difficiles ou problématiques sur le plan personnel;
- le tutorat et le titulariat;
- l'agenda scolaire;
- la feuille de route (accompagner, encourager, soutenir l'élève à risque);
- toute mesure pédagogique destinée à aider l'élève à combler ses retards et à consolider ses acquis.

Une enquête de l'Institut de la statistique du Québec qui a permis de documenter le programme *Agir autrement* contient aussi des données intéressantes sur les besoins des élèves du secondaire en matière d'encadrement :

> *« Le climat général de l'école et celui de la classe, l'engagement et la disponibilité des enseignantes et des enseignants, les ressources humaines et matérielles mises à disposition, la qualité des pratiques éducatives et des programmes et les liens entre l'école et les familles sont autant de facteurs qui font en sorte que les jeunes aiment l'école, y persévèrent et y réussissent. »*
> *(S. Roy, 2003, p. 2)*

D'autres recherches sur la réussite scolaire, sur le climat de l'école et sur les facteurs liés au décrochage scolaire[20] ont également dégagé des éléments qui favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance chez les élèves, dont l'organisation d'activités parascolaires et un encadrement plus souple et plus étroit de la part des adultes. On note l'importance de la taille des écoles et de l'engagement de l'équipe-école dans la réussite scolaire des élèves. Bref, la qualité du climat ou de l'atmosphère qui règne à l'école semble fortement liée à la qualité de la scolarisation.

Dans le but de circonscrire davantage les besoins des jeunes en matière d'encadrement, le Conseil (Larocque, Roy et Thibodeau, 2003) a mené une consultation auprès des élèves du secondaire. Ces derniers venaient des secteurs public et privé, de programmes ordinaires

---

20. Pour le détail des recherches à ce sujet, voir Michel Janosz et Marc Leblanc (1996). « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire », *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 25, nº 1, p. 61-88; Réginald Grégoire (2003). *Considérations sur la taille optimale d'une école secondaire. Note*, 12 p. (document non publié) et (2001). *Tendances au regard de la taille des écoles. Une exploration du sujet*, Document préparé par la firme Réginald Grégoire inc. pour le Conseil régional des commissions scolaires du Saguenay–Lac-Saint-Jean, 23 p. (document non publié). On consultera également les études sur les écoles exemplaires qui ont notamment analysé le climat scolaire (Association canadienne d'éducation, 1995).

et sélectifs. Au-delà des considérations matérielles – locaux adaptés, équipement approprié, horaire flexible, etc. – les élèves consultés ont précisé plusieurs facteurs contribuant à faire de l'école un milieu stimulant offrant un bon encadrement, soit des facteurs liés aux relations interpersonnelles en général. Ici, il est notamment question de respect, de justice, de non-discrimination, de reconnaissance des efforts, de relations personnelles plus étroites avec le personnel enseignant en classe et lors des activités parascolaires.

Des personnes significatives dans un environnement stimulant

Les élèves consultés accordent en effet beaucoup d'importance aux liens qu'ils tissent avec le personnel de l'école. Qu'il s'agisse d'activités pédagogiques, de voyages ou de projets extrascolaires, ils apprécient en particulier l'engagement et la disponibilité du corps enseignant. L'entretien de liens plus personnels avec ces adultes qu'ils côtoient quotidiennement paraît déterminant dans le fait de s'engager ou non dans la vie de l'école, de s'intéresser aux études, de développer ou non un sentiment d'appartenance.

D'autres aspects relatifs à l'encadrement revêtent aussi une importance particulière aux yeux des élèves consultés. Pensons aux personnes-ressources en milieu scolaire à qui ces derniers ont accès. Les élèves sont conscients qu'en cas de difficultés ils ont la possibilité de consulter des spécialistes de divers domaines qui peuvent leur apporter une aide pertinente. Les élèves considèrent également qu'un environnement ne saurait être harmonieux sans l'existence de règlements. À cet égard, ils croient nécessaire d'établir un code de vie régissant les comportements à l'intérieur de l'école. Ce code doit être assorti toutefois d'une certaine souplesse d'application. Les jeunes souhaitent en effet que les personnes affectées à la surveillance dans l'école jouent davantage un rôle d'écoute qu'un rôle coercitif. Ici encore, les contacts personnalisés sont privilégiés.

Des formules d'encadrement diversifiées

Selon qu'ils fréquentent le premier ou le second cycle du secondaire, les élèves consultés manifestent des besoins différents en matière de soutien pédagogique et d'encadrement.

Les élèves de première secondaire, par exemple, apprécient particulièrement le **titulariat**. Le fait d'évoluer dans un groupe stable d'élèves faciliterait la transition avec le primaire. Le **tutorat** (élèves parrainés par une personne enseignante) paraît aussi rassurant pour les mêmes élèves. Il permet notamment de créer des liens avec les professeurs et les autres élèves lors des activités parascolaires.

Au second cycle du secondaire, les élèves consultés préfèrent entretenir d'autres types de liens avec les professeurs avec qui ils ont davantage d'affinités. Ils soulignent également que le **tutorat** n'est pas efficace si l'enseignante ou l'enseignant responsable ne s'engage pas de façon soutenue auprès des élèves de son groupe. D'autre part, le **mentorat** semble une mesure très appréciée des élèves. Ceux de cinquième secondaire, par exemple, conseillent les plus jeunes au regard de problèmes personnels et scolaires. Autre forme de mentorat : les élèves ayant plus de facilité en aident d'autres à faire leurs devoirs. Le fait que l'aide apportée provient d'autres élèves crée un climat de confiance et de compréhension. Cela favorise également le développement de liens entre les élèves de l'école.

La **récupération** semble une autre mesure prisée par les élèves, des deux cycles cette fois-ci. À leur avis, cette forme d'encadrement devrait s'étendre à d'autres matières qu'aux matières de base. Enfin, les **périodes d'étude**, si elles sont bien organisées, constituent une autre forme d'encadrement pédagogique que les élèves jugent intéressante et profitable.

Une organisation scolaire souple

Les différents programmes et champs d'études proposés aux élèves (sports-études, arts-études, programme d'éducation internationale, etc.) demeurent source de motivation. Cependant, les jeunes interrogés ont perçu une certaine baisse de solidarité entre les élèves inscrits à un programme sélectif et ceux du secteur ordinaire. Ils se sont dits préoccupés par la qualité du climat à l'école, soucieux de fréquenter une école qui ne surestime pas la performance scolaire, mais qui permet à tous les élèves de relever des défis et de s'épanouir.

Sur le plan des besoins liés à l'organisation scolaire, plusieurs élèves consultés ont déploré le manque de concertation entre le personnel enseignant et les responsables de la vie scolaire ainsi qu'entre la direction, le personnel enseignant et les syndicats. Les élèves ont aussi critiqué la hiérarchie organisationnelle parfois si lourde qu'elle les brime dans certaines démarches et initiatives.

En fin de compte, les élèves interrogés ont esquissé quelques traits d'un encadrement idéal. Celui-ci devrait permettre l'accès à une multitude de ressources et d'activités. De plus, la souplesse du code de vie devrait être privilégiée. Enfin, les élèves ont fortement insisté sur l'importance de développer et d'entretenir des relations soutenues avec les enseignantes et les enseignants ainsi qu'avec le personnel de l'école (vie scolaire par exemple). À leur avis, l'appui et l'écoute de ces personnes demeurent des éléments clés pour garantir un bon encadrement.

Pour mettre en perspective les besoins et les attentes exprimés par les élèves et les parents au sujet de l'encadrement, il convient maintenant de faire le point sur les formules d'encadrement pédagogique existantes et sur l'offre d'encadrement dans les établissements d'enseignement secondaire.

2.3 LES FORMULES D'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE : DES DÉFINITIONS UTILES À L'ENQUÊTE

La documentation sur les formules d'encadrement des élèves se révèle abondante. Le Conseil a examiné la situation de l'encadrement dans quelques systèmes scolaires étrangers (Larocque et Réhel, 2003) et a constaté qu'il existait une panoplie de mesures répondant aux divers besoins des communautés, mesures qui varient grandement d'un pays à l'autre, voire d'une région à l'autre à l'intérieur des territoires nationaux. Puisque les mesures d'encadrement adoptées un peu partout se collent à ces besoins (milieux défavorisés, urbains ou ruraux, pluriethnicité, cultures diversifiées, etc.), il est impossible de déterminer la prééminence d'un modèle d'encadrement particulier apte à être implanté tel quel ici ou d'une mesure précise que l'on pourrait importer pour les écoles secondaires québécoises. En fait, les recherches ne permettent pas de conclure à la supériorité d'une formule d'encadrement par rapport à une autre.

Par ailleurs, le point commun à toutes les écoles secondaires des pays examinés est qu'elles font face à des problèmes sociaux de plus en plus nombreux et complexes. Un peu partout, les partenaires de l'école – sociaux, municipaux, communautaires, des domaines de la culture, de la santé, des loisirs, etc. – sont sollicités pour l'aider à accomplir sa mission. Aussi, le Conseil note que la division du travail dans l'école est de plus en plus compartimentée et spécialisée. On fait appel à des personnes-ressources spécialisées sur le plan technique et de tous horizons pour résoudre les problèmes d'encadrement personnel et social des élèves, problèmes qui se révèlent très semblables à ceux que l'on observe au Québec. Enfin, ici comme ailleurs, le pôle local, l'école, est nettement privilégié pour choisir et mettre en œuvre les structures d'encadrement des élèves les plus appropriées.

En ce qui a trait au Québec, le point de départ de la recherche a consisté à examiner les formules d'encadrement visées par la demande ministérielle : le titulariat, le tutorat et le mentorat. La première investigation montre qu'un même concept sert à décrire des réalités différentes. Ainsi, au Québec, les termes « titulariat » et « tutorat » sont souvent employés comme des synonymes, bien qu'ils renvoient à des formules distinctes. Le terme « mentorat » revêt aussi plusieurs sens, selon le contexte de référence et selon la culture du milieu scolaire à l'étude. On découvre que des formules semblables portent fréquemment des noms distincts ou comportent de très légères variantes qui témoignent d'une adaptation des concepts aux besoins de chaque milieu.

L'objectif poursuivi ici n'est pas d'imposer un vocabulaire uniforme en matière de formules d'encadrement des élèves. Le Conseil veut plutôt s'assurer que tous les acteurs scolaires ont une compréhension univoque des réalités décrites dans le présent avis. Il tient aussi à préciser que quelques-unes des définitions retenues ont déjà été présentées dans des avis récents (CSE, 2001a et 2003). Les mêmes définitions ont aussi été utilisées dans la présente enquête par questionnaire réalisée auprès de l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire.

Pour chacune des formules d'encadrement présentées ci-après, le Conseil propose d'abord une définition, indique, s'il y a lieu, les concepts qui lui sont associés le plus souvent, présente les avantages à tirer de cette formule et explique les problèmes que celle-ci contribue à résoudre.

Le titulariat

Le titulariat se définit comme l'assignation d'un groupe-classe d'élèves à une personne qui enseigne à ce groupe deux, trois ou plusieurs matières. Le terme qui y est le plus souvent associé, en sus du concept de tutorat, est celui de « charge de classe ».

Le titulariat suppose l'existence de groupes stables. Il peut être généralisé à l'ensemble de l'école ou réservé aux élèves éprouvant d'importantes difficultés d'apprentissage (cheminements particuliers de formation). Très souvent, il est appliqué au premier cycle pour favoriser la transition primaire-secondaire.

Le titulaire est alors la « plaque tournante » des décisions qui touchent l'élève. Il assure la communication entre ce dernier et les autres personnes enseignantes, la direction d'école, le personnel professionnel et la famille. Cette formule d'encadrement permet de créer un esprit de groupe et un climat de confiance qui rassure l'élève, de réduire le nombre de personnes enseignantes avec qui l'élève entre en contact et de personnaliser les liens entre les élèves et le personnel enseignant. Bref, pour l'élève, le titulariat est une formule propre à accroître son sentiment d'appartenance à l'école de même qu'à favoriser sa persévérance et sa réussite. À l'opposé, cela peut précipiter son désintérêt et l'abandon lorsque la relation avec le titulaire est négative.

Du point de vue de la personne enseignante, le titulariat peut occasionner, à ses débuts, un accroissement de la tâche (appropriation d'une seconde matière ou de plusieurs matières) et un plus grand isolement. En revanche, il permet de mieux connaître l'élève, de dépister plus rapidement ses difficultés d'apprentissage et de comportement, outre qu'il diversifie la tâche.

Le terme « titulariat » est un néologisme fort récent, car il ne figure pas encore dans les dictionnaires usuels du domaine de l'éducation. On trouve toutefois le terme « titulaire » qui revêt alors un sens différent : « Personne qui possède un diplôme en vertu de droits reconnus à toute personne ayant satisfait aux conditions requises pour son obtention. Titulaire d'un diplôme, d'un baccalauréat, d'une maîtrise, etc. » (Legendre, 1993, p. 1366).

Le tutorat

Le tutorat se définit comme l'assignation, aux fins d'encadrement individuel, d'un certain nombre d'élèves à une personne enseignante qui leur fournit l'aide nécessaire sur le plan pédagogique, personnel ou social. Les termes souvent associés à celui de « tuteur » sont « chargé de groupe » ou « conseiller d'élèves ».

Cette formule englobe des modèles diversifiés selon des modalités diverses. Ainsi, le tutorat peut être à caractère purement administratif (faire circuler l'information) ou à forte teneur pédagogique et disciplinaire.

Le tuteur n'assume pas nécessairement une charge d'enseignement auprès des élèves qui lui sont assignés, bien que cela puisse se produire. L'assignation peut se faire selon des modalités variées : choix du tuteur par les élèves, jumelage fait par la direction en fonction de critères particuliers, etc. Lorsque le tutorat est à forte teneur pédagogique et disciplinaire, le tuteur s'occupe de tous les aspects du cheminement individuel des élèves. Il stimule l'élève et le soutient dans ses efforts. Il l'aide à résoudre ses difficultés scolaires et ses problèmes personnels, à acquérir de bonnes méthodes de travail, à harmoniser ses activités intellectuelles et ses autres activités scolaires, à s'intégrer au groupe d'élèves. Enfin, le tuteur assure la communication avec les parents, la direction et les autres acteurs de l'école. Ses interventions auprès des élèves sont régulières, individuelles ou en petits groupes.

Le mentorat ou l'aide par les pairs

Dans le contexte du présent avis, le mentorat est défini comme de l'aide par les pairs, certains élèves en aidant d'autres sur le plan pédagogique, personnel ou social. Les termes qui y sont le plus souvent associés sont « entraide mutuelle », « enseignement par les élèves ou enseignement mutuel », « tutorat par les pairs ».

Le mentorat se révèle une forme de conseillance entre élèves supervisée par des adultes. La formule peut prendre différentes formes. Il peut s'agir d'aide personnelle, auquel cas les professionnels de l'école forment les élèves aidants. Cela peut être du parrainage d'intégration où les anciens aident les nouveaux. Enfin, l'aide peut être axée sur l'apprentissage lors d'activités de récupération et d'aide aux devoirs et aux leçons. Dans tous les cas, cette formule s'appuie sur les relations entre élèves pour atteindre les objectifs poursuivis.

Le mentorat valorise le travail en équipe et initie les élèves à la coopération. Lorsqu'il porte sur les apprentissages, il permet aux plus forts d'approfondir leurs connaissances et aux plus faibles de mieux comprendre la matière sans se sentir dévalorisés.

Le regroupement des élèves en unités plus réduites (par cycle, par année d'études, etc.) encadrées par des personnes-ressources (personne adjointe à la direction, etc.), selon le modèle de « l'école dans l'école »

La formule qui consiste à regrouper les élèves en unités réduites existe le plus souvent dans les écoles de grande taille où l'on essaie d'adapter les règlements aux caractéristiques et aux besoins des élèves. On peut ainsi se retrouver avec deux écoles sous un même toit, dont l'une de premier cycle avec un horaire, des locaux, des règlements et un personnel distincts, des personnes qui enseignent dans quelques disciplines (décloisonnement des matières).

Ce type de regroupement permet de sécuriser les élèves et de faciliter leur passage du primaire au secondaire. Avec une telle formule, les élèves développent un plus grand sentiment d'appartenance à leur groupe et ils établissent de meilleurs contacts entre eux et avec les adultes chargés de les encadrer. Les rapports sont généralement plus faciles et plus humains. Les enseignantes et les enseignants peuvent travailler en commun, les échanges sont plus féconds. De même, le suivi pédagogique est facilité, tandis que le dépistage se révèle plus rapide et plus efficace.

Sur le chapitre des inconvénients, on note un morcellement et un manque de cohérence entre les unités, des charges de surveillance plus lourdes et une obligation pour le personnel enseignant de donner des cours dans plusieurs matières. Enfin, on constate généralement une moins grande identification à l'école dans son ensemble de la part de tous les acteurs.

Cette formule ne doit pas être confondue avec la formule de l'école exclusivement consacrée à l'un des cycles du secondaire ou avec celle des classes à effectif réduit.

La charge de groupe
La charge de groupe se définit comme l'assignation d'un groupe-classe d'élèves à une personne enseignante aux fins d'enseignement et d'encadrement pédagogique, personnel ou social. À la différence du titulaire qui enseigne deux, trois ou plusieurs matières, le chargé de groupe n'est responsable que d'une matière, généralement une matière majeure. Le chargé de groupe se distingue également du tuteur dont la tâche porte essentiellement sur l'encadrement pédagogique, personnel ou social des élèves.

Tout comme le titulaire et le tuteur, le chargé de groupe vise à assurer à l'élève la présence d'un adulte signifiant dans le suivi de son cheminement scolaire et personnel.

Les groupes stables
Les groupes stables sont des groupes d'élèves qui suivent ensemble tous leurs cours ou la majorité de leurs cours pendant l'année scolaire.

Cette formule se révèle un préalable à l'application d'autres formules d'encadrement, comme le titulariat et la charge de groupe. Elle favorise le développement d'un sentiment d'appartenance en permettant à l'élève de s'identifier à son groupe. À l'instar du titulariat, elle peut aussi précipiter le désintérêt et l'abandon de l'élève si le climat du groupe se révèle peu stimulant.

La récupération, le rattrapage et les activités de mise à niveau
Les concepts de la récupération, du rattrapage et des activités de mise à niveau englobent une série de mesures destinées à aider les élèves en difficulté. L'aide prodiguée peut être collective (séances de récupération le midi ou après les cours pour tous les élèves) ou individuelle (mesures d'appui, cours de rattrapage le samedi matin, aménagement de l'horaire pour les élèves dans certaines matières : par exemple, ajout de cours dans une matière où l'élève connaît des difficultés et retrait de périodes dans les matières où il réussit le mieux).

Ces mesures sont variées et généralement adaptées à la culture et au contexte de l'école et du milieu où elles sont appliquées. L'engagement des parents est souvent une condition garante du succès de ces mesures.

L'aide aux devoirs et aux leçons
La mesure centrée sur la question des devoirs et des leçons se veut une réponse à une tâche particulièrement problématique au premier cycle. Généralement animées par des personnes éducatrices non enseignantes, ces séances, d'une durée variable, ont lieu après les heures de cours.

Le succès de cette formule est plus souvent lié à l'obtention d'un budget pour engager les personnes chargées d'animer ces périodes.

Les périodes d'étude inscrites à l'horaire
L'inscription de périodes d'étude à l'horaire suppose un aménagement de celui-ci pour tous les élèves, et ce, pour permettre la libération de telles périodes. Ces dernières peuvent varier en temps (une heure ou plus) et sont facultatives ou obligatoires. Si elles sont facultatives, elles sont souvent surveillées par des personnes éducatrices non enseignantes. Lorsqu'elles sont obligatoires, les spécialistes de matière interviennent pour aider les élèves.

Les communications avec les parents
Les communications avec les parents peuvent prendre différentes formes : contacts téléphoniques, agenda, livret ou guide scolaire, rencontres, etc.

Du point de vue des parents, le contact (téléphonique ou en personne) avec la personne responsable de leur enfant est de loin le moyen à privilégier.

Les équipes restreintes responsables d'un ou de plusieurs groupes d'élèves (par année d'études, par cycle, etc.)
Dans certains milieux, on assigne aux enseignantes ou enseignants un certain nombre d'élèves (un groupe ou plus d'un groupe) en fonction d'une année d'études ou d'un cycle, aux fins d'encadrement individuel et collectif. Réunis en équipe, elles ou ils fournissent aux élèves l'aide nécessaire sur le plan pédagogique, personnel ou social et s'interrogent sur les moyens à mettre en œuvre pour mieux encadrer les élèves et répondre à leurs besoins.

Le temps de concertation et le travail d'équipe entre enseignantes et enseignants, autres que les journées pédagogiques et les activités de perfectionnement
La mesure concernant le temps de concertation et le travail d'équipe correspond aux rencontres entre personnes enseignantes, qu'elles soient officielles (prévues à l'horaire par la direction) ou spontanées (organisées par les personnes enseignantes elles-mêmes durant l'heure du dîner ou après les heures de cours) pour discuter de questions d'ordre pédagogique ou liées aux problèmes vécus par les élèves.

2.4 L'OFFRE D'ENCADREMENT DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : UN PORTRAIT DE LA SITUATION

En mars 2003, le Conseil a mené une enquête (Roy et Richard, 2003) auprès des directions des établissements d'enseignement secondaire publics et privés du Québec pour dresser un « état de la question » en matière d'encadrement des élèves.

Au total, 492 directions d'établissement d'enseignement secondaire publics et privés, francophones et anglophones, ont répondu au questionnaire pour un taux de réponse de 71,0 %.

Les pages qui suivent présentent les résultats de l'enquête par questionnaire et les témoignages entendus lors des groupes de discussion avec des personnes représentant des établissements publics et privés.

2.4.1 Les mesures d'encadrement pédagogique

Une première section de l'étude porte précisément sur les mesures d'encadrement pédagogique. Elle s'articule autour de trois grandes interrogations :

- Quelles sont les mesures d'encadrement pédagogique en application dans les établissements d'enseignement secondaire québécois?
- Quels sont les acteurs à l'origine de ces mesures?
- Quels sont les principaux objectifs poursuivis par l'école à l'aide de ces mesures?

Les mesures d'encadrement pédagogique en application dans les écoles

L'analyse des données relatives aux mesures d'encadrement pédagogique laisse voir que ces dernières sont nombreuses et variées (Tableau 1). Celles que l'on trouve dans le plus grand nombre d'écoles sont les communications avec les parents sous plusieurs formes (dans 98,2 % des écoles secondaires), la récupération, le rattrapage et les activités de mise à niveau (94,9 %), les groupes stables (83,7 %) et le tutorat (65,3 %). Toutes les autres mesures retenues pour examen dans l'étude sont présentes dans moins de trois écoles sur cinq.

Les mesures les moins populaires sont le titulariat (47,6 % des écoles), les équipes restreintes de personnes enseignantes responsables d'un ou de plusieurs groupes d'élèves (47,1 %), le mentorat ou l'aide par les autres élèves (45,9 %) et, enfin, les périodes d'étude inscrites à l'horaire (19,6 %).

L'aide aux devoirs et aux leçons (59,5 %), le temps de concertation et le travail d'équipe entre personnes enseignantes, autres que les journées pédagogiques et les activités de perfectionnement (57,3 %), le regroupement des élèves en unités plus réduites, selon le modèle de « l'école dans l'école » (56,8 %), et la charge de groupe (50,6 %) constituent un ensemble de mesures populaires dans plus de la moitié des établissements.

Lorsqu'on ventile les résultats précédents selon le secteur (public ou privé) et la langue d'enseignement (français ou anglais), on constate que les mesures les plus et les moins populaires sont, à quelques rares exceptions près, les mêmes dans tous les types d'établissements. On n'en observe pas moins des variations significatives dans la fréquence d'application des mesures d'un type d'établissement à l'autre.

Le tutorat, le titulariat et le mentorat montrent des taux de présence variables dans les établissements publics et privés, francophones et anglophones. Les formules de tutorat sont plus fréquemment mises en application dans les établissements publics (70,5 % des écoles) que dans les établissements privés (47,0 % des écoles). Cette mesure est par ailleurs aussi populaire dans les écoles francophones (66,5 %) qu'anglophones (64,7 %). Quant au titulariat et au mentorat, ils sont respectivement plus fréquemment appliqués dans les écoles privées (61,4 % et 57,5 %) que dans les écoles publiques (43,8 % et 42,7 %). Ces deux mesures sont également plus populaires dans les établissements anglophones (53,5 % et 51,1 %) que dans les établissements francophones (46,9 % et 45,1 %).

Lorsqu'on observe l'ensemble des mesures d'encadrement pédagogique en application dans les écoles selon les années d'études, on constate, sauf pour le mentorat et les périodes d'étude inscrites à l'horaire, que toutes les autres mesures sont de moins en moins appliquées quand on passe de la première à la deuxième secondaire, et ainsi de suite jusqu'à la cinquième secondaire (Tableau 2). Le moment de rupture se situe généralement en troisième secondaire, période où se manifeste le décrochage scolaire. Il y aurait lieu d'approfondir cette corrélation pour juger de l'impact réel de l'encadrement sur le phénomène du décrochage.

Tableau 1
Mesures d'encadrement pédagogique en application dans les établissements d'enseignement secondaire selon le secteur et la langue d'enseignement

MESURES D'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE	ENSEMBLE** (N=492)	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT PUBLIC (N=379)	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT PRIVÉ (N=113)	LANGUE D'ENSEIGNEMENT* ANGLAIS (N=108)	LANGUE D'ENSEIGNEMENT* FRANÇAIS (N=427)
a. Le regroupement des élèves en unités plus réduites	56,8	56,9	56,2	47,1	60,4
b. Le titulariat	47,6	43,8	61,4	53,5	46,9
c. La charge de groupe	50,6	50,8	50,2	64,7	48,1
d. Le tutorat	65,3	70,5	47,0	64,7	66,5
e. Les groupes stables	83,7	81,2	92,6	77,9	84,5
f. Le mentorat ou aide par les pairs	45,9	42,7	57,5	51,1	45,1
g. La récupération, le rattrapage, les activités de mise à niveau	94,9	96,3	89,7	86,5	97,2
h. L'aide aux devoirs et aux leçons	59,5	59,9	58,3	73,7	56,1
i. Les périodes d'étude inscrites à l'horaire	19,6	14,5	38,0	20,3	18,6
j. Les communications avec les parents sous plusieurs formes	98,2	97,7	100,0	96 3	98,8
k. Les équipes restreintes de personnes enseignantes responsables d'un ou de plusieurs groupes d'élèves	47,1	47,4	46,3	52,0	45,8
l. Le temps de concertation et le travail d'équipe entre personnes enseignantes, autres que les journées pédagogiques et les activités de perfectionnement	57,3	55,6	63,3	65,2	55,8

* Les écoles bilingues (n=43) sont incluses dans les deux types d'établissements linguistiques.

** Les pourcentages dans chaque colonne sont calculés sur le nombre total des écoles de chaque catégorie (ensemble=492; public=379; privé=113; etc.).

Source : Roy et Richard (2003, p. 12).

Tableau 2
Mesures d'encadrement pédagogique en application dans les établissements d'enseignement secondaire selon l'année d'études

MESURES D'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE	ANNÉE D'ÉTUDES* PREMIÈRE SECONDAIRE (N=458)	DEUXIÈME SECONDAIRE (N=454)	TROISIÈME SECONDAIRE (N=422)	QUATRIÈME SECONDAIRE (N=385)	CINQUIÈME SECONDAIRE (N=371)
a. Le regroupement des élèves en unités plus réduites	51,1	47,1	42,0	37,2	34,9
b. Le titulariat	44,4	35,8	27,3	21,4	18,8
c. La charge de groupe	45,3	41,1	32,7	29,0	27,7
d. Le tutorat	57,1	54,1	47,7	37,0	34,3
e. Les groupes stables	78,5	67,4	52,1	40,5	36,2
f. Le mentorat ou aide par les pairs	35,1	33,1	28,9	29,2	28,3
g. La récupération, le rattrapage, les activités de mise à niveau	88,5	85,5	79,2	71,9	68,0
h. L'aide aux devoirs et aux leçons	56,1	48,7	37,6	28,4	26,0
i. Les périodes d'étude inscrites à l'horaire	15,5	13,9	11,7	11,4	12,2
j. Les communications avec les parents sous plusieurs formes	91,5	89,8	83,9	76,7	73,2
k. Les équipes restreintes de personnes enseignantes responsables d'un ou de plusieurs groupes d'élèves	42,4	37,9	30,5	24,0	21,3
l. Le temps de concertation et le travail d'équipe entre personnes enseignantes, autres que les journées pédagogiques et les activités de perfectionnement	52,0	50,5	43,6	37,8	35,3

* Les pourcentages doivent être lus comme suit : parmi les 458 établissements donnant la première secondaire, 51.1 % ont recours au regroupement des élèves en unités plus réduites pour cette année.

Source : Roy et Richard (2003, p. 14).

La diminution dans les taux d'application des mesures d'encadrement pédagogique correspond à une observation émanant des groupes de discussion tenus avec des personnes représentant des établissements publics et privés qui ont insisté pour dire que, « tout en étant présent durant toute la durée du secondaire, l'encadrement des élèves est particulièrement important en première et deuxième secondaire où il permet de rassurer ces derniers et de faciliter leur passage du primaire au secondaire » (G. Roy, 2003, p. 3).

Bien que l'explication précédente semble tout à fait acceptable et cohérente avec les données présentées au Tableau 2, il est apparu intéressant d'approfondir ce constat en ventilant les résultats selon le secteur d'enseignement pour les trois mesures d'encadrement suivantes : titulariat, tutorat et groupes stables (figures 1, 2 et 3). Le titulariat et le tutorat ont été retenus parce que ces formules figuraient dans la demande ministérielle adressée au Conseil. Quant aux groupes stables, cette mesure a fréquemment été qualifiée de mesure gagnante par les personnes représentant les établissements publics et privés.

Dans le cas du titulariat (Figure 1) et des groupes stables (Figure 3), on observe une plus grande proportion d'établissements privés que d'établissements publics qui appliquent ces mesures et un écart grandissant entre les établissements des deux secteurs lorsque l'on passe de la première secondaire à la cinquième secondaire.

En ce qui concerne le tutorat (Figure 2), cette mesure est plus populaire au secteur public. Toutefois, au fur et à mesure que l'on avance dans les années d'études, l'écart entre la proportion d'écoles publiques et d'écoles privées qui appliquent cette mesure a tendance à s'amenuiser de plus en plus.

Cette différence entre le secteur public et le secteur privé est également observable pour cinq autres mesures d'encadrement, comme on le constate au Tableau 3. Ainsi, pour huit des douze mesures d'encadrement considérées dans l'étude, on remarque une plus grande stabilité dans leur application, de la première secondaire à la cinquième secondaire, au secteur privé.

L'examen plus approfondi de ces résultats, si on les ventile selon les années d'études et la taille des établissements (tableaux 1 à 4 de l'Annexe IV), tout en confirmant les constats précédents, montre moins de différence entre les établissements des deux secteurs que ne le sous-entend généralement le discours populaire.

Figure 1
Proportion d'établissements publics et privés ayant recours **au titulariat** de la première à la cinquième secondaire

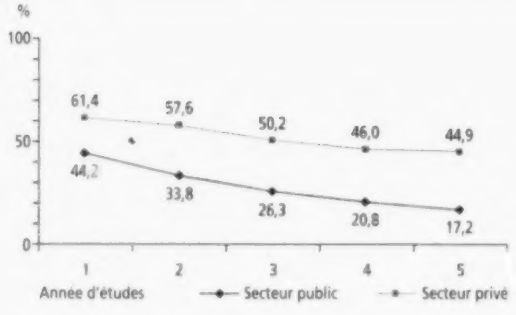


Figure 2
Proportion d'établissements publics et privés ayant recours **au tutorat** de la première à la cinquième secondaire

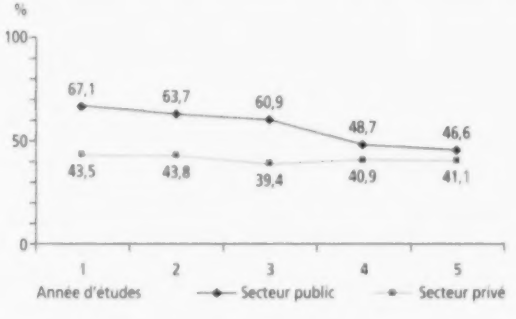
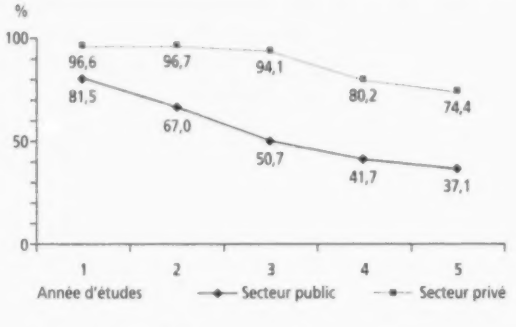


Figure 3
Proportion d'établissements publics et privés ayant recours **aux groupes stables** de la première à la cinquième secondaire



Source : Roy et Richard (2003, p. 16).

Tableau 3
Variations dans les taux d'application des mesures d'encadrement pédagogique selon l'année d'études aux secteurs public et privé

MESURES D'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE		1re SECONDAIRE	2e SECONDAIRE	3e SECONDAIRE	4e SECONDAIRE	5e SECONDAIRE	ÉCART ENTRE LA 1re SECONDAIRE ET LA 5e SECONDAIRE
Le regroupement des élèves en unités plus réduites	Public (n=379)*	55,9**	51,2	48,1	44,5	43,2	- 12,7
	Privé (n=113)	53,1	52,7	52,7	55,1	53,7	+ 0,6
La charge de groupe	Public (n=379)	49,4	44,2	35,7	31,9	31,9	- 17,5
	Privé (n=113)	47,5	47,1	46,2	51,1	48,9	+ 1,4
Les communications avec les parents	Public (n=379)	98,7	97,7	98,0	95,9	95,0	- 3,7
	Privé (n=113)	100,0	100,0	99,1	100,0	100,0	-
Les équipes restreintes de personnes enseignantes responsables d'un ou de plusieurs groupes d'élèves	Public (n=379)	46,3	41,0	34,3	26,0	23,4	- 22,9
	Privé (n=113)	44,2	43,0	40,3	44,2	41,1	- 3,1
Le temps de concertation et le travail d'équipe entre personnes enseignantes	Public (n=379)	54,1	53,0	47,5	44,4	42,5	-11,6
	Privé (n=113)	64,1	63,0	62,4	58,5	57,2	-6,9

* Le « n » indique le nombre d'écoles publiques et privées qui ont participé à l'étude.

** Comme ce ne sont pas toutes les écoles qui donnent toutes les années d'études, les pourcentages sont calculés sur le nombre effectif d'écoles qui donnent chaque année d'études. Par souci de clarté, les différentes tailles des échantillons ne sont pas présentées. Les pourcentages se lisent comme suit : 55,9 % des écoles publiques qui donnent la première secondaire ont recours au regroupement des élèves en unités plus réduites.

Source : Roy et Richard (2003, p. 17).

Tout bien considéré, quatre mesures d'encadrement font exception : le titulariat, le mentorat et les périodes d'étude inscrites à l'horaire sont toujours plus populaires au secteur privé, alors que le tutorat l'est au secteur public. Quant aux autres mesures, elles sont appliquées dans des proportions différentes selon l'année d'études. En première et en deuxième secondaire, elles le sont dans des proportions analogues, que ce soit au secteur public ou au secteur privé. À partir de la troisième secondaire, on note une forte diminution dans les pourcentages d'écoles publiques appliquant ces mesures, diminution présente également au secteur privé mais dans des proportions moins importantes. En bref, à la fin du secondaire, la proportion d'écoles privées qui appliquent les mesures d'encadrement pédagogique est toujours supérieure à celle des écoles publiques, pour toutes les mesures, sauf pour le tutorat dans les écoles publiques de 500 élèves et plus.

Comment expliquer la baisse dans l'application des mesures d'encadrement pédagogique au fur et à mesure que l'on avance au secondaire dans les deux secteurs d'enseignement et, parallèlement, la plus grande stabilité observée dans les établissements privés? La question a été soumise aux personnes représentant des établissements privés et publics lors des groupes de discussion.

Concernant la diminution plus marquée de la proportion d'écoles publiques qui appliquent les mesures d'encadrement au fur et à mesure que l'on passe de la première à la cinquième secondaire, ces témoins ont avancé les raisons suivantes :

- le jeu des cours à option à partir de la quatrième secondaire et un éventail de cours à option plus étendu au secteur public qu'au secteur privé;
- des contraintes de système plus grandes au secteur public qu'au secteur privé : convention collective du personnel enseignant, champ d'enseignement, etc.;
- une organisation scolaire basée sur une spécialisation propre au second cycle du secondaire compte tenu de la nature du cycle et des cours à option plus développée dans le secteur public que dans le secteur privé.

Quant à la stabilité plus grande dans les proportions des établissements privés qui appliquent les mesures d'encadrement tout au long de la formation secondaire, elle serait attribuée aux facteurs suivants :

- une population scolaire plus homogène dans le secteur privé qu'au secteur public en vertu de la sélection des élèves que les établissements privés exercent à l'entrée au secondaire;

- des contraintes de système différentes et plus facilement surmontables au secteur privé;
- une tradition propre aux établissements privés : plusieurs de ces écoles étaient autrefois des collèges classiques dont la culture inspire encore aujourd'hui les directions d'établissement dans la gestion qu'elles font des mesures d'encadrement pédagogique et des relations qu'elles entretiennent avec leur personnel.

Seule une étude plus approfondie de ces hypothèses permettrait de comprendre et d'expliquer l'écart observé entre les écoles des deux secteurs dans l'utilisation des mesures d'encadrement observées lors de l'enquête. Comme la recherche concerne uniquement la demande et l'offre d'encadrement, il n'est pas possible de porter un jugement sur l'effet de ces mesures sur la réussite des élèves ni sur l'adéquation entre la maturité des élèves et le niveau d'encadrement qui leur est offert. Il importe donc de bien circonscrire le phénomène avant de l'étiqueter comme un problème, ce qui pourrait provoquer ainsi des conflits d'interprétation.

Les acteurs à l'origine des mesures appliquées dans les écoles

La direction générale et l'équipe-école demeurent les acteurs les plus souvent à l'origine des mesures d'encadrement pédagogique dans les écoles secondaires québécoises. La forte participation des directions d'école n'est pas surprenante, car la Loi sur l'instruction publique confie cette responsabilité au directeur ou à la directrice d'école. Cet engagement est encore plus important dans les établissements privés.

Les équipes-écoles, pour leur part, jouent un rôle plus important dans les établissements publics. De fait, leur engagement est équivalent à celui des directions d'école. Une telle participation indique clairement que les directions d'école peuvent compter sur la collaboration de leur personnel dans la mise en place de mesures d'encadrement pédagogique. Elle signifie également que les établissements scolaires publics ont adopté un mode de gestion collégiale qui s'inscrit dans l'esprit de la réforme en cours.

À noter que les commissions scolaires, les parents et les élèves ont une présence plus affirmée en milieu anglophone.

Le rôle effacé des commissions scolaires, au secteur public, dans l'origine des mesures d'encadrement pédagogique, est un indicateur que la décentralisation est en voie de réalisation dans ce secteur.

Enfin, le rôle des conseils d'établissement quant à l'origine de ces mesures demeure très mitigé. Toutefois, il importe de rappeler que le territoire pédagogique des équipes-écoles n'est pas une responsabilité des conseils d'établissement (Figure 1 de l'Annexe IV).

Les objectifs poursuivis

Un fort consensus existe entre tous les établissements pour affirmer que l'objet premier des mesures d'encadrement pédagogique demeure l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. Responsabiliser les élèves par rapport à leurs études et leur assurer une attention personnalisée figurent au deuxième et au troisième rang des objectifs poursuivis par tous les établissements, mais loin derrière le premier objectif (Tableau 5 de l'Annexe IV). Ces trois objectifs sont liés aux orientations de la réforme en cours.

En somme, l'enquête révèle qu'il existe autant de mesures d'encadrement dans les établissements d'enseignement secondaire publics que privés. Les objectifs poursuivis par rapport à l'encadrement sont sensiblement les mêmes dans les deux secteurs. Cependant, la manière d'utiliser les mesures varie en fonction du contexte. Par ailleurs, à partir de la troisième secondaire, on observe une proportion plus grande d'établissements du secteur privé que du secteur public à maintenir en place les mesures d'encadrement. Ce constat mériterait d'être analysé plus en profondeur. Par exemple, quels sont les effets liés au maintien d'un nombre plus ou moins important de mesures d'encadrement à partir de la troisième secondaire? Enfin, l'enquête rend compte d'une approche plus collégiale au secteur public en ce qui concerne l'application des mesures d'encadrement.

2.4.2 Les mesures d'encadrement personnel et social

Dans un deuxième temps, l'étude a cherché à savoir s'il y avait dans les écoles secondaires québécoises des ressources matérielles et humaines pour offrir les services nécessaires au bien-être personnel et social des élèves et pour faire face aux différentes situations problématiques qui s'y manifestent. Dans l'affirmative, quelle est l'instance qui engage ces personnes-ressources? Enfin, dans le cas des activités parascolaires, lorsqu'elles existent, sont-elles obligatoires ou facultatives et à quel moment se déroulent-elles?

Les services de l'école

Les établissements d'enseignement secondaire québécois disposent de ressources pour offrir les différents services scolaires complémentaires. En effet, plus de neuf écoles sur dix disposent de ressources pour offrir les services d'orientation scolaire et professionnelle

(96,2 % des écoles)[21], d'activités parascolaires (95,9 %), d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (91,4 %), ainsi que de psychologie, de psychoéducation et d'éducation spécialisée (90,5 %). Des ressources sont également présentes dans 86,9 % des écoles, en ce qui concerne le service de santé et de services sociaux et, respectivement, dans 79,3 % et 64,3 % des écoles pour ce qui est des services de vie scolaire associative et de soutien au cheminement scolaire (Tableau 4).

On ne constate aucune différence significative entre les établissements privés et publics, francophones et anglophones, pour ce qui est de la présence de ressources dans les écoles par rapport aux services suivants : orientation scolaire et professionnelle, vie scolaire associative et activités parascolaires.

Par contre, pour les services de psychologie, de psychoéducation et d'éducation spécialisée, de soutien au cheminement scolaire, d'animation spirituelle et d'engagement communautaire et de santé et de services sociaux, des différences significatives apparaissent entre les établissements. Ainsi, pour ces derniers services, la présence de personnes-ressources est beaucoup moins fréquente au secteur privé qu'au secteur public.

Par ailleurs, en ce qui concerne le service de soutien au cheminement scolaire, la proportion d'écoles anglophones qui disposent de telles ressources à cet égard (85,6 %) est nettement supérieure à celle des établissements francophones (59,2 %).

Les données de l'étude indiquent également que pour tous les services, à l'exception de ceux de soutien au cheminement scolaire et de vie scolaire associative, la proportion des écoles qui ont recours à des personnes-ressources pour offrir les services augmente parallèlement au nombre d'élèves dans l'école (Tableau 5).

En ce qui concerne l'instance[22] qui engage les personnes-ressources pour offrir ces services dans l'école, on note que :

- pour les services d'orientation scolaire et professionnelle, de psychologie, de psychoéducation et d'éducation spécialisée, de soutien au cheminement scolaire, d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, la commission scolaire demeure l'instance qui engage le plus souvent les personnes-ressources au secteur public et dans les établissements francophones. Dans les établissements anglophones, à l'exception du service de psychologie, de psychoéducation et d'éducation spécialisée où la commission scolaire est l'instance qui engage le plus souvent, c'est l'école qui demeure le plus souvent responsable de l'engagement des personnes-ressources;
- pour le service de santé et de services sociaux, les services de personnes-ressources sont dans la majorité des cas prêtés par un organisme extérieur dans le cas du secteur public et des établissements francophones et anglophones;
- pour les services de vie scolaire associative et d'activités parascolaires, l'école engage, dans la grande majorité des cas, les personnes-ressources, au secteur tant public que privé et dans les établissements tant francophones qu'anglophones;
- au secteur privé, l'école demeure l'instance qui engage le plus les personnes-ressources, peu importe le service considéré.

Les situations problèmes

De façon générale, les établissements scolaires disposent de ressources pour faire face aux situations problèmes suivantes : violence, intimidation et taxage (86,7 %), toxicomanie et alcoolisme (91,1 %), prévention du suicide et détresse psychologique (91,9 %).

On constate peu de variations dans les ressources dont disposent les différents établissements pour faire face à ces situations. Toutefois, soulignons que 74,8 % des écoles privées affirment engager des personnes-ressources pour contrer la violence, l'intimidation et le taxage, comparativement à 90,1 % au secteur public. Du côté anglophone, pour la même situation problème, 92,4 % des établissements par rapport à 85,2 % des établissements francophones affirment disposer de ressources (Tableau 6).

L'école est généralement l'instance qui engage les ressources pour faire face aux situations problèmes. Les organismes extérieurs (Centres locaux de services communautaires (CLSC) et autres organismes du réseau de la santé et des services sociaux (MSSS), etc.), en prêtant les services de personnes-ressources à l'école, jouent également un rôle important, plus grand que celui des commissions scolaires.

21. Les chiffres entre parenthèses indiquent le pourcentage d'écoles qui affirment avoir recours à des ressources pour faire face à ces situations.

22. Étant entendu que les budgets des écoles sont alloués par la commission scolaire, la présente section a pour objet de vérifier si les établissements scolaires utilisent leur marge de manœuvre pour jouer un rôle actif dans l'engagement des personnes-ressources pour l'encadrement personnel et social.

Tableau 4
Présence de ressources professionnelles, techniques, ou autres, dans l'école pour offrir des services

SERVICES OFFERTS	ENSEMBLE**	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT		LANGUE D'ENSEIGNEMENT*	
		PUBLIC	PRIVÉ	ANGLAIS	FRANÇAIS
	(N=492)	(N=379)	(N=113)	(N=108)	(N=427)
Orientation scolaire et professionnelle	96,2	96,2	96,1	95,0	97,0
Psychologie, psychoéducation et éducation spécialisée	90,5	97,9	63,8	90,2	91,3
Soutien au cheminement scolaire (orthopédagogue, orthophoniste, etc.)	64,3	74,6	31,0	85,6	59,2
Animation spirituelle et engagement communautaire	91,4	94,5	81,3	87,5	94,2
Santé et services sociaux	86,9	94,2	60,8	82,5	89,3
Vie scolaire associative (conseil d'élèves, coop scolaire, etc.)	79,3	79,1	80,1	80,2	79,4
Activités parascolaires	95,9	95,9	95,8	91,3	97,6

* Les écoles bilingues (n=43) sont incluses dans les deux types d'établissements linguistiques.
** Les pourcentages dans chaque colonne sont calculés sur le nombre total des écoles de chaque catégorie (ensemble=492; public=379; privé=113; etc.).

Source : Roy et Richard (2003, p. 36).

Tableau 5
Présence de ressources dans l'école pour offrir des services, selon la taille de l'école*

SERVICES OFFERTS	MOINS DE 500 ÉLÈVES	DE 500 À 999 ÉLÈVES	DE 1 000 À 1 499 ÉLÈVES	1 500 ÉLÈVES ET PLUS
	(N=219)	(N=148)	(N=79)	(N=46)
Orientation scolaire et professionnelle	93,2	98,0	100,0	100,0
Psychologie, psychoéducation et éducation spécialisée	87,6	88,5	97,7	100,0
Animation spirituelle et engagement communautaire	85,7	94,3	98,7	100,0
Santé et services sociaux	82,0	88,5	92,7	97,8
Activités parascolaires	92,1	99,3	98,7	100,0

* Les pourcentages dans chaque colonne sont calculés sur le nombre total des écoles de chaque catégorie (écoles de moins de 500 élèves=219; de 500 à 999 élèves=148; etc.).
Source : Roy et Richard (2003, p. 37).

Tableau 6
Présence de ressources professionnelles, techniques, ou autres, dans l'école pour faire face aux situations problèmes

SITUATIONS PROBLÈMES	ENSEMBLE**	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT		LANGUE D'ENSEIGNEMENT*	
		PUBLIC	PRIVÉ	ANGLAIS	FRANÇAIS
	(N=492)	(N=379)	(N=113)	(N=108)	(N=427)
Violence, intimidation, taxage	86,7	90,1	74,8	92,4	85,2
Toxicomanie, alcoolisme	91,1	91,5	89,5	93,7	90,6
Prévention du suicide, détresse psychologique	91,9	93,0	87,9	92,3	92,4

* Les écoles bilingues (n=43) sont incluses dans les deux types d'établissements linguistiques.
** Les pourcentages dans chaque colonne sont calculés sur le nombre total des écoles de chaque catégorie (ensemble=492; public=379; privé=113; etc.).

Source : Roy et Richard (2003, p. 33).

Les activités parascolaires

De façon générale, la grande majorité des établissements d'enseignement secondaire québécois offrent des activités sportives (96,0 %), culturelles (93,9 %), à vocation communautaire (84,6 %) et scientifiques (75,2 %) (Tableau 7).

Des différences significatives n'apparaissent que dans le cas des activités scientifiques lorsqu'on ventile les résultats précédents selon la langue et le secteur d'enseignement : soit l'anglais (62,7 %) en regard du français (80,2 %) et le secteur privé (85,6 %) par rapport au secteur public (72,2 %).

La plupart du temps, la participation aux activités parascolaires est facultative. Ce constat s'applique cependant davantage aux établissements publics et aux établissements francophones qu'à ceux qui sont privés ou anglophones.

Les midis et les fins d'après-midi sont les deux moments privilégiés pour participer à des activités parascolaires dans les écoles, tandis que le matin, avant les cours, se révèle la période la moins populaire. Les données de l'étude montrent également qu'environ le tiers des écoles offrent des activités culturelles, scientifiques et à vocation communautaire durant les heures de classe.

En résumé, les données relatives à l'encadrement personnel et social indiquent la présence de personnes-ressources sur le plan professionnel, technique, ou autres, pour offrir ce type d'encadrement. Ainsi, les établissements scolaires ont recours à des personnes-ressources pour faire face aux situations problèmes et pour offrir les différents services scolaires complémentaires de même que des activités parascolaires. Également, les établissements publics sont plus nombreux que les établissements privés à faire appel à des personnes-ressources pour offrir ces différents services.

Les données de cette section ne renseignent pas toutefois sur l'effectif (le nombre de personnes-ressources) présent dans les écoles, sur la nature du travail de ces personnes-ressources (sur le plan professionnel, technique, ou autres) et sur la qualité de l'encadrement offert. Les propos des personnes représentant des établissements publics et privés lors des groupes de discussion permettent cependant d'apporter un éclairage un peu plus précis sur cette question. Les principaux constats qui se dégagent de ces rencontres sont les suivants :

- la nature des ressources est la même dans les deux secteurs, mais on les trouve en nombre supérieur au secteur public;
- au secteur privé, les personnes-ressources travaillent plus souvent à demi-temps. De plus, dans certaines écoles, les personnes-ressources sur le plan professionnel engagées à temps partiel remplissent des tâches qui s'ajoutent à celle de rencontrer les élèves;
- au secteur public, les situations varient en fonction de la taille des écoles : les écoles de grande taille sont généralement mieux pourvues en personnes-ressources à temps plein, tandis que celles de petite taille doivent souvent fonctionner avec des personnes-ressources engagées à temps partiel;
- par ailleurs, peu importe la taille des écoles, toutes les personnes représentant les établissements publics affirment que les ressources dont ils disposent ne sont pas assez nombreuses pour faire face aux diverses situations qui se présentent. En outre, ajoutent-elles, plusieurs initiatives tombent à plat à cause des nombreuses contraintes auxquelles l'école doit faire face : lourdeur des tâches de la direction et des personnes-ressources affectées à ces services, manque de souplesse de la convention collective, manque de continuité dans l'offre de services, manque de liens entre le système scolaire et la régie régionale de la santé, difficultés avec les personnes-ressources dont les services sont prêtés par un organisme extérieur, conflits entre professions, trop nombreux départs à la retraite, manque de services, encore plus flagrant, pour les élèves avec de sérieux problèmes de comportement que les écoles publiques sont tenues d'accueillir, contrairement aux établissements privés (Roy et Richard, 2003).

Les règles de conduite et de sécurité

L'enquête menée auprès des directions d'école s'est également intéressée à l'existence de règles de conduite et de sécurité dans les écoles de même qu'à l'efficacité perçue de ces règles. L'analyse des résultats relatifs à ces aspects révèle que plus de neuf écoles sur dix (95,3 %) ont vu leur conseil d'établissement ou leur conseil d'administration approuver de telles règles. Leur existence est plus fréquente dans les écoles publiques (96,6 %) que dans les écoles privées (90,6 %) qui ne sont pas assujetties à la Loi sur l'instruction publique. Cette dernière demande en effet aux conseils d'établissement des écoles secondaires publiques d'approuver de telles règles. Celles-ci sont également moins souvent présentes dans les établissements de petite taille (moins de 500 élèves) (Tableau 8).

Les règles de conduite et de sécurité s'avèrent particulièrement efficaces dans tous les établissements pour :

- assurer la sécurité physique et morale des élèves;
- faciliter l'exercice de la discipline dans l'école;
- assurer le respect des droits individuels et collectifs dans l'école;
- rassurer les parents.

À l'inverse, ces règles apparaissent beaucoup moins efficaces pour :

- développer le sentiment d'appartenance;
- dépister les situations problèmes;
- permettre le développement d'une culture d'établissement.

Mentionnons que les personnes représentant des établissements anglophones sont les plus critiques à l'égard de l'efficacité de ces règles et que celles des établissements privés se révèlent les plus positives (Tableau 6 de l'Annexe IV).

2.5 DES CONSTATS À RETENIR

À propos des besoins des élèves et des attentes des parents, le Conseil retient les constats suivants :

- des élèves satisfaits de l'encadrement reçu au secondaire, mais en quête de relations personnelles plus fréquentes et plus étroites avec le personnel enseignant;
- des élèves qui apprécient des mesures d'encadrement diversifiées, appliquées avec souplesse;
- des élèves soucieux de profiter d'un encadrement qui favorise la solidarité entre élèves et assure un bon climat dans l'école;
- des parents qui ont des attentes et des besoins semblables en matière d'encadrement, dans les deux secteurs d'enseignement, soit public et privé;
- des parents préoccupés par la sécurité et la discipline à l'intérieur de l'école, soucieux de la réussite de leur enfant et qui souhaitent être bien informés grâce à des communications riches et abondantes.

À propos des mesures d'encadrement, le Conseil note :

- la présence de mesures d'encadrement nombreuses et variées dans les deux secteurs d'enseignement et une préoccupation commune pour l'encadrement des élèves. À noter que l'étude menée dans le contexte du présent avis ne préjuge en rien de la qualité des nombreuses mesures d'encadrement;
- les mêmes mesures d'encadrement pédagogique, personnel et social présentes dans les secteurs public et privé, mais appliquées différemment, le contexte et les contraintes variant en fonction du secteur et de la taille des établissements;
- dans le secteur privé, une plus grande continuité dans l'application des mesures d'encadrement pédagogique au second cycle du secondaire. Au public, on remarque une rupture à partir de la troisième secondaire. Beaucoup de questions émergent de cette observation. À quel moment l'élève peut-il assumer la prise en charge de ses apprentissages et de son développement personnel et social? L'élève de troisième secondaire a-t-il développé une autonomie personnelle bien différente de celle de l'élève de deuxième secondaire? La troisième année du secondaire est-elle le bon moment pour accroître cette autonomie? Jusqu'à quel point? On sait qu'au terme du secondaire, l'élève doit être prêt à assumer l'autonomie inhérente aux études supérieures et à s'inscrire dans un cadre de travail qui exige de lui un rythme d'apprentissage avec lequel il n'est pas familiarisé. La situation mérite d'être approfondie, davantage documentée et étudiée;
- dans le secteur public, un nombre plus important de personnes-ressources pour assurer l'encadrement personnel et social des élèves, mais il est jugé insuffisant étant donné l'ampleur des besoins.

Tableau 7
Activités parascolaires offertes dans l'école

ACTIVITÉS PARASCOLAIRES	ENSEMBLE**	SECTEUR D'ENSEIGNEMENT		LANGUE D'ENSEIGNEMENT*	
		PUBLIC	PRIVÉ	ANGLAIS	FRANÇAIS
	(N=492)	(N=379)	(N=113)	(N=108)	(N=427)
Activités sportives	96,0	95,9	96,6	91,3	97,9
Activités culturelles	93,9	93,2	96,6	86,6	96,7
Activités scientifiques	75,2	72,2	85,6	62,7	80,2
Activités à vocation communautaire	84,6	83,4	88,7	80,0	87,0

* Les écoles bilingues (n=43) sont incluses dans les deux types d'établissements linguistiques.

** Les pourcentages dans chaque colonne sont calculés sur le nombre total des écoles de chaque catégorie (ensemble=492; public=379; privé=113; etc.).

Source : Roy et Richard (2003, p. 42).

Tableau 8
Existence dans l'école de règles de conduite et de sécurité approuvées par le conseil d'établissement ou par le conseil d'administration pour l'ensemble des établissements et selon le secteur d'enseignement et la taille des écoles

CATÉGORIES	POURCENTAGE DES ÉCOLES*
Ensemble des écoles (n=492)	95,3
Écoles du secteur public (n=379)	96,6
Écoles du secteur privé (n=113)	90,6
Écoles ayant moins de 500 élèves (n=219)	93,0
Écoles ayant de 500 à 999 élèves (n=148)	95,2
Écoles ayant de 1 000 à 1 499 élèves (n=79)	100,0
Écoles ayant 1 500 élèves et plus (n=46)	100,0

* Le pourcentage est calculé sur le nombre total des écoles de chaque catégorie (ensemble=492; public=379; privé=113; etc.).

Source : Roy et Richard (2003, p. 47).

RÉSUMÉ

L'offre et la demande d'encadrement

Pour circonscrire la demande concernant l'encadrement des élèves au secondaire, le Conseil a concentré sa recherche sur les perceptions de deux acteurs clés, les parents et les élèves. Pour décrire les mesures d'encadrement mises en application dans les écoles, il a consulté les représentants des directions des établissements secondaires publics et privés.

La demande

Les parents consultés recherchent d'abord une école qui favorise le développement des talents et des compétences de leur enfant, ce qui implique : un milieu sain et sécuritaire, des activités qui encouragent le sentiment d'appartenance, des mesures d'appui pédagogique ponctuelles, des programmes sur mesure, des valeurs institutionnelles structurantes, enfin, une école à leur écoute. Aussi désirent-ils avoir la possibilité d'accompagner leur enfant tout au long de son cheminement scolaire et être considérés comme des acteurs importants au sein de la vie éducative.

Pour leur part, les élèves interrogés ont esquissé quelques traits d'un encadrement idéal. Celui-ci devrait leur permettre l'accès à une multitude de personnes-ressources et d'activités dans un contexte où l'on privilégie la souplesse dans l'application du code de vie. Enfin, les élèves ont fortement insisté sur l'importance de développer et d'entretenir des relations soutenues avec les enseignantes et les enseignants ainsi qu'avec le personnel de l'école. À leur avis, l'appui et l'écoute de ces personnes demeurent des éléments clés pour garantir un bon encadrement.

L'offre

Les **mesures d'encadrement pédagogique** appliquées dans les écoles secondaires sont nombreuses et variées. Les plus répandues touchent les communications avec les parents, la récupération, le rattrapage, les activités de mise à niveau, les groupes stables et le tutorat. Il existe moins de différences entre les établissements des secteurs public et privé sur cette question que ne le sous-entend le discours populaire.

À quelques variantes près, on applique en effet les mêmes mesures d'encadrement pédagogique dans les deux secteurs en première et en deuxième secondaire. Néanmoins, le titulariat, le mentorat et les périodes d'étude inscrites à l'horaire sont plus populaires au secteur privé, alors que le tutorat l'est davantage au secteur public. Le titulariat et le mentorat s'avèrent plus populaires au secteur anglophone qu'au secteur francophone. À partir de la troisième secondaire, les établissements appliquent moins de mesures d'encadrement pédagogique, et cela, de façon plus accentuée au secteur public.

Les personnes représentant des établissements privés et publics ont émis diverses hypothèses pour expliquer le phénomène. La diminution plus marquée de l'application des mesures d'encadrement dans les écoles publiques, à partir de la troisième secondaire, résulterait principalement d'une organisation scolaire basée sur une spécialisation propre au second cycle du secondaire, qui est plus développée au secteur public qu'au secteur privé. Elle s'expliquerait aussi par les contraintes de système plus grandes au secteur public qu'au secteur privé : convention collective du personnel enseignant, champ d'enseignement, etc. La relative stabilité dans l'application des mesures d'encadrement tout au long du secondaire dans les établissements privés serait attribuable au caractère plus homogène de la population scolaire et à une tradition héritée des collèges classiques. L'enquête effectuée ne permet toutefois pas de porter un jugement sur la valeur des mesures appliquées.

Dans l'ensemble, les directions des établissements publics peuvent compter sur la collaboration de leur personnel dans la mise en place de mesures d'encadrement pédagogique. Dans le secteur privé, cette responsabilité est surtout assumée par la direction des établissements.

Quant aux **mesures d'encadrement personnel et social**, les établissements scolaires disposent de ressources pour faire face aux situations problèmes et pour offrir les différents services scolaires complémentaires de même que des activités parascolaires. Également, les établissements publics sont plus nombreux que les établissements privés à disposer de ressources pour offrir ces différents services.

On ne constate aucune différence significative entre les établissements privés et publics, francophones et anglophones, pour ce qui est de la présence de ressources dans les écoles par rapport aux services suivants : orientation scolaire et professionnelle, vie scolaire associative et activités parascolaires. Par contre, pour les services de psychologie, de psychoéducation et d'éducation spécialisée, de soutien au cheminement scolaire, d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, de santé et de services sociaux, des différences significatives apparaissent entre les établissements. Ainsi, pour ces derniers services, la présence de ressources est beaucoup moins fréquente au secteur privé qu'au secteur public.

CHAPITRE 3 POUR UN ENCADREMENT ADAPTÉ AUX ÉLÈVES

La recherche documentaire et la recherche sur le terrain montrent que l'encadrement des élèves renvoie à une réalité complexe qui évolue en fonction des politiques éducatives et des ressources qui y sont consacrées. La demande pour l'encadrement des élèves est d'autant plus confuse qu'elle repose sur une fausse perception de la réalité actuelle. En fait, les mesures d'encadrement sont nombreuses et variées dans les écoles tant publiques que privées. Les différences entre les deux secteurs existent, mais sont loin des perceptions véhiculées dans l'opinion publique. À partir de ce qu'il a lu, entendu et observé, le Conseil propose des sujets de réflexion et des pistes d'action. Dans ce chapitre, il présente des repères pour clarifier le travail des acteurs scolaires, quelques conditions gagnantes, puis suggère des orientations pour développer et pour améliorer l'encadrement dans les écoles secondaires québécoises. À cette fin, il adresse des recommandations au ministre de l'Éducation et aux différents acteurs de ce domaine.

3.1 DES REPÈRES POUR FACILITER L'ACTION

Les études exposées précédemment ont mis en lumière la pluralité des manières de concevoir l'encadrement et la variété des formules existantes à cet égard. Afin de clarifier le discours entourant l'encadrement des élèves au secondaire et de délimiter le travail des divers acteurs scolaires, le Conseil propose de cerner davantage cette notion. Comme il s'agit d'un concept en évolution, il ne juge cependant pas opportun ni utile d'adopter une définition fermée de l'encadrement. Il retient plutôt une conception globale, comme elle est décrite au premier chapitre du présent avis.

Cette conception donne, en même temps, des balises pour aborder un projet d'encadrement, à savoir :

- considérer l'encadrement sous une triple dimension : pédagogique, personnelle et sociale;
- situer la question de l'encadrement des élèves dans le contexte du projet éducatif de chaque école pour lui donner une assise forte sur le plan des valeurs, des principes et des orientations et ainsi bien montrer sa contribution à la réalisation des trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier;
- affirmer le rôle primordial du personnel enseignant dans l'encadrement des élèves, sans occulter ni réduire la contribution des autres acteurs et partenaires de l'école.

Selon le Conseil, tout projet d'encadrement repose sur les composantes suivantes : les acteurs concernés, les buts et l'objet de l'encadrement, les fonctions que l'encadrement remplit dans l'école et, enfin, les mesures retenues pour exercer ces fonctions. Voyons chacune de ces composantes.

Les acteurs

Encadrer quelqu'un, c'est d'abord établir une relation. Dans le cas examiné ici, les acteurs sont au premier chef le personnel de l'équipe-école, pris individuellement ou collectivement, et, plus globalement, l'établissement lui-même. Les bénéficiaires de cet encadrement sont prioritairement les élèves, puis les parents qui profitent des modes de communication instaurés.

Les buts de l'encadrement

L'encadrement consiste à organiser les relations entre les adultes de l'école, les élèves et leurs parents pour la tenue d'activités éducatives qui favoriseront la réussite, le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école, le dépistage de situations problèmes et le développement d'une culture d'établissement.

L'objet de l'encadrement

L'encadrement s'inscrit dans la visée générale de la réussite éducative des élèves, c'est-à-dire leur réussite scolaire, personnelle et sociale. Les propos recueillis auprès des différents acteurs mettent en lumière l'objet même de l'encadrement, soit l'encadrement pédagogique, personnel et social des élèves.

On parle d'encadrement **pédagogique** lorsqu'on se réfère à l'organisation des activités d'enseignement qui se déroulent en fonction de la classe et qui visent avant tout la réussite scolaire des élèves.

L'encadrement **personnel** renvoie à une offre de services qui permet à l'école de donner, pour un temps limité, un soutien personnalisé à un élève. Cet encadrement doit permettre principalement de résoudre les difficultés diverses que les élèves éprouvent à l'école en deçà et au-delà de leurs apprentissages formels.

L'encadrement **social** fait référence aux modes d'organisation que se donne l'école pour socialiser l'élève. Cela peut se réaliser dans le contexte d'activités scolaires qui se déroulent en classe comme dans le contexte d'activités parascolaires qui se tiennent à l'extérieur de la classe. Plus précisément, l'encadrement social concerne la qualité des rapports au sein de la communauté éducative, le

développement de l'autonomie des élèves et de leur sens des responsabilités, la qualité de leurs relations interpersonnelles ainsi que leur sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté. L'encadrement social retient en outre le bon ordre et la sécurité des élèves à l'école comme conditions essentielles des apprentissages.

Les fonctions de l'encadrement

Ce triple encadrement, observe encore le Conseil, s'exerce à travers des modes d'organisation des activités éducatives, que ce soit des activités scolaires ou parascolaires, et à travers un ensemble de normes diverses inhérentes au fonctionnement en société. Ces modes d'organisation ont **trois fonctions principales** qui, dans la vie concrète, sont fortement liées les unes aux autres. Figure d'abord la fonction de **soutien** aux élèves par laquelle on les appuie, la fonction de **guide** par laquelle on les conseille ou on les oriente pour les amener à prendre telle et telle direction et, enfin, la fonction d'**accompagnement** par laquelle les éducateurs suivent pour ainsi dire les élèves. La différence entre ces trois fonctions est une question d'accent qu'il convient de souligner si l'on veut mettre en œuvre des mesures qui se rapporteront de manière plus particulière à l'une ou l'autre d'entre elles.

L'encadrement s'exerce aussi à travers une **quatrième fonction** qui n'est pas de même nature que les trois premières, mais qui est néanmoins essentielle dans la vie en société. C'est du reste celle à laquelle l'opinion publique, et même les parents, se réfère le plus spontanément lorsqu'il est question d'encadrement. C'est la fonction de **contrôle** par laquelle on vise à assurer le respect des normes et des règles de conduite des élèves dans les diverses situations de leur vie à l'école, normes et règles communément appelées « discipline ». Même si la fonction de contrôle est nécessaire à l'école, le Conseil considère que, d'un point de vue éducatif, ce n'est pas la plus importante. D'ailleurs, les établissements y renvoient, la plupart du temps, pour parler de surveillance. L'intensité avec laquelle on l'exerce n'est pas en soi synonyme d'une éducation de qualité. Le contrôle n'a de véritable sens que s'il poursuit une finalité éducative, en particulier le développement de l'autonomie. En outre, le contrôle et la discipline tirent leur sens des valeurs auxquelles ils se rattachent, soit, outre l'autonomie, la sécurité physique et morale des élèves, le respect des droits individuels et collectifs de même que, ce qui est fort légitime, la confiance et la tranquillité d'esprit des parents.

Les mesures

Les quatre fonctions de l'encadrement s'exercent à travers un ensemble de moyens mis en œuvre en vue d'un résultat déterminé. C'est ce que l'on appelle les « mesures ». Ces dernières peuvent prendre la forme de programmes officiels comme le programme *Agir autrement*. Elles peuvent résulter d'un choix d'établissement et se présenter sous la forme d'un service offert aux élèves, comme le service d'un psychologue. En fait, les différents modes d'organisation des activités éducatives, scolaires et parascolaires, tout comme l'ensemble des normes qui régissent le bon fonctionnement de l'école, sont autant de moyens ou mesures mis en œuvre pour assurer un encadrement pédagogique, personnel et social qui permettra à l'école d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves.

Faire une typologie des mesures d'encadrement est un exercice périlleux parce que bon nombre de mesures participent à l'atteinte de l'une ou l'autre des visées de l'encadrement. Il est quand même possible d'établir des catégories de mesures selon qu'elles renvoient principalement à l'apprentissage scolaire, au soutien personnel ou au développement social de l'élève. À cet effet, la consultation a permis de dégager une typologie que le Conseil juge provisoire et qui a servi à baliser l'enquête effectuée auprès des établissements d'enseignement secondaire. Ainsi, on peut dire que relève de l'encadrement pédagogique toute mesure qui a pour objet d'assurer à l'élève les conditions propices à l'apprentissage. Pour leur part, les mesures d'encadrement personnel sont essentiellement des services individuels de soutien, de guide et d'accompagnement mis à la disposition des élèves pour régler un problème particulier à un moment donné de leur cheminement à l'école. Enfin, on appelle « mesures d'encadrement social » le vaste champ des moyens déployés pour la réalisation des activités éducatives dites parascolaires, pour développer le sentiment d'appartenance de l'élève à l'école et pour assurer la qualité des rapports au sein de la communauté éducative et le bon fonctionnement général de l'école.

En exposant ainsi les diverses composantes de l'encadrement, le Conseil a voulu clarifier ce concept multiple. Ces éléments peuvent aussi aider les acteurs scolaires qui auront à gérer l'encadrement de façon intégrée dans le contexte de la réforme au secondaire. Voyons maintenant les conditions qui faciliteraient l'adaptation de l'encadrement aux besoins des élèves du secondaire.

3.2 QUELQUES CONDITIONS À RÉUNIR

En traçant un portrait réel des mesures d'encadrement dans les établissements d'enseignement public et privé à partir de données d'enquête, le Conseil contribue en quelque sorte au « débat social » sur l'encadrement des élèves.

Pour ajouter à la conception de l'encadrement exposée dans le présent avis, le Conseil s'est penché sur des voies d'amélioration continue. À cet égard, il présente trois conditions susceptibles de favoriser un meilleur encadrement dans les écoles :

- miser sur la réforme au secondaire;
- mobiliser tous les acteurs scolaires;
- se concerter pour entreprendre une démarche continue d'adaptation de l'encadrement dans l'école.

3.2.1 Première condition Miser sur la réforme au secondaire

La réforme en voie d'implantation au secondaire contient des orientations pédagogiques et des pratiques professionnelles prometteuses en matière d'encadrement. Il importe d'en comprendre le sens, le nouveau mode d'organisation de même que les nouveaux rôles qui en découlent pour les acteurs scolaires.

Implanter la réforme, c'est revoir l'encadrement des élèves

La réforme de l'enseignement secondaire ne peut s'implanter sans une révision profonde de l'encadrement pédagogique, personnel et social des élèves. On le sait, la réforme a pour objet la réussite éducative de tous les élèves. Depuis son annonce en 1997, l'encadrement n'est plus vu uniquement comme un ensemble de mesures d'aide aux élèves. La notion est désormais associée à la réussite des élèves. En effet, la réforme aura pour effet de créer les conditions afin que l'école choisisse et mette en œuvre l'encadrement pédagogique, social et personnel qui permettra à chacun des élèves de réussir.

C'est pour cette raison que l'école, grâce à la décentralisation, l'assouplissement des grandes structures et l'ouverture sur son milieu, est devenue le centre des décisions concernant les élèves. Du point de vue pédagogique, les politiques officielles et les différents guides fournissent les orientations pour revoir l'encadrement pédagogique de façon à tenir compte des centres d'intérêt des élèves ainsi que du style et du rythme d'apprentissage de chacun d'entre eux. L'organisation de l'école secondaire en cycles d'apprentissage devrait permettre la différenciation pédagogique nécessaire pour suivre le cheminement scolaire de chaque élève et intervenir au besoin.

Soulignons, à cet égard, que les balises ministérielles sont toujours en définition. Dans le contexte de l'appropriation locale de la réforme, des expérimentations, appuyées par l'État, sont en cours sur le terrain. L'école doit devenir un lieu où s'engageront des formes de collaboration dynamique à l'interne comme à l'externe. Les enseignantes et les enseignants explorent à l'heure actuelle différentes stratégies, guidés par les centres d'intérêt des élèves et par leur réussite éducative. Le succès de cette recherche-action repose sur l'approche collégiale des acteurs scolaires. Cette nécessaire collaboration permettra en effet de choisir les modalités d'un encadrement approprié et de voir à son organisation et à sa mise en œuvre.

...c'est adopter un nouveau mode d'organisation

Le fonctionnement par cycles d'apprentissage se révèle un impact majeur de la réforme sur l'encadrement des élèves. Il constitue une mesure légale et réglementaire qui demande un mode d'organisation pédagogique tout à fait nouveau, bien que le terme « cycle » ait déjà été employé couramment à des fins administratives. La définition réglementaire met l'accent sur l'apprentissage des élèves, mais elle reste muette quant aux implications pédagogiques qu'elle impose. La réflexion sur ce mode d'organisation est en pleine évolution. Les caractéristiques et les concepts pour le décrire ne sont pas encore stabilisés. Si les mots peuvent engendrer de la confusion, la plus grande difficulté vient cependant du fait que les écoles secondaires québécoises font œuvre de pionnier en la matière sans trop pouvoir compter sur des modèles validés ici ou ailleurs en Occident.

Pour le secondaire, le gouvernement propose un découpage en deux cycles, soit un cycle de deux ans (première et deuxième secondaire) et l'autre de trois ans (troisième à cinquième secondaire). Comme la notion de cycles d'apprentissage est évolutive, on peut raisonnablement penser que les deux cycles présenteront des différences importantes et que les mesures d'encadrement des groupes d'élèves seront choisies en fonction des buts poursuivis et non d'après l'intérêt d'une mesure par rapport à une autre :

- au premier cycle, on définira un cadre pour favoriser le passage du primaire au secondaire et on privilégiera le titulariat. Il faudra réfléchir sur ce que signifie cette formule d'encadrement dans un contexte où le groupe d'élèves est géré collectivement par une équipe-cycle formée d'enseignantes et d'enseignants de même que de professionnels non enseignants;
- au second cycle, on définira un cadre qui favorise la maturité et l'identité personnelles et vocationnelles grâce à des voies diversifiées de formation. On développera davantage le tutorat. Là aussi, l'équipe-école devra réfléchir à cette formule pour choisir les modalités d'encadrement appropriées aux élèves qui cheminent au second cycle du secondaire et se préparent au collégial ou à des études universitaires. Les services complémentaires – travailleurs sociaux, orthopédagogues, psychologues, conseillers d'orien-

tation – seront également améliorés. Enfin, les élèves auront accès à une gamme de services intégrés grâce à des protocoles communs entre le ministère de l'Éducation et celui de la Santé et des Services sociaux.

Dans un contexte d'innovation, il importe de bien établir les buts et les objectifs et de ne pas les perdre de vue lorsqu'on réfléchit à des formules et à des modèles d'encadrement. L'exercice portera ses fruits si l'on reconnaît que l'aménagement du temps des élèves demeure une variable très importante dans n'importe quelle formule d'encadrement. Le Conseil présente d'ailleurs une réflexion à ce sujet dans son avis intitulé *Aménager le temps autrement* (CSE, 2001a).

...c'est exercer de nouveaux rôles pour les acteurs scolaires

La réforme modifie la culture des écoles secondaires en demandant aux directions et aux conseils d'établissement d'assumer un leadership accru et en invitant le personnel enseignant et le personnel professionnel non enseignant à former des équipes-cycles qui détermineront ensemble l'encadrement pédagogique, personnel et social dans lequel les élèves évolueront.

Tous les acteurs, sous le leadership de la direction, doivent progresser méthodiquement sur plusieurs fronts en même temps pour faire écho aux multiples chantiers de la réforme. L'encadrement des élèves fait partie de ces chantiers. « Il doit s'inscrire dans une stratégie locale qui soit attentive aux besoins d'information, de formation et d'accompagnement de chacun » (CSE, 2003). Là aussi, l'aménagement du temps du personnel scolaire constitue l'une des variables très importantes de cette stratégie.

Les directions d'école doivent amorcer, faciliter et susciter le changement, d'abord en développant une vision de l'appropriation locale de la réforme qui intègre l'encadrement pédagogique, personnel et social des élèves. Le premier défi consiste à trouver un sens au changement, ce qui peut être variable d'une école à l'autre ou même d'un groupe à l'autre dans une école. « Cette situation commande l'exercice d'un leadership local fort et cohérent avec les orientations de la réforme. Ce leadership soutenu par la commission scolaire et les autorités ministérielles peut être partagé mais non délégué et, pour bien l'assumer, il faut le partager efficacement » (CSE, 2003, p. 51).

Dans le processus de changement, les acteurs du terrain pourront s'appuyer sur la recherche et l'expérimentation :

> *« Le Conseil fait valoir que les enseignantes et enseignants y trouveront un moyen d'éprouver leurs capacités d'innover et à régler localement les problèmes rencontrés. Le ministère de l'Éducation y trouvera une occasion de légitimer les orientations et les dispositifs pédagogiques qu'il a retenus. Le milieu universitaire pourra, quant à lui, participer activement au processus de reconstruction identitaire qui est à l'œuvre chez les directions d'école et chez le personnel enseignant. »*
> *(CSE, 2003, p. 52)*

Bref, l'implantation de la réforme suppose que l'école opte pour un encadrement pédagogique, personnel et social qui favorise la réussite de chaque élève. Non seulement on reverra la question de l'encadrement, mais on privilégiera un nouveau mode d'organisation. Le pôle local sera renforcé, le personnel enseignant développera une culture professionnelle plus collégiale. Sur le plan pédagogique, on fonctionnera désormais par cycles d'apprentissage. Enfin, tous les acteurs scolaires seront appelés à jouer de nouveaux rôles. Leur mobilisation s'avère d'ailleurs essentielle à l'appropriation de la réforme.

3.2.2 Deuxième condition
Mobiliser tous les acteurs scolaires

L'encadrement dans l'école concerne en premier lieu la direction de l'établissement scolaire. Cette responsabilité suppose différentes tâches :

- établir un climat de coopération entre tous les membres de l'équipe-école;
- créer et maintenir un environnement axé sur les besoins des élèves, c'est-à-dire faire de l'école une communauté éducative stimulante;
- rendre disponibles les ressources matérielles et financières nécessaires à la mise en place des formules d'encadrement choisies et les évaluer périodiquement;
- créer un consensus sur les règles de vie, pour que chacun participe activement à l'application de ces règles, voire à leur élaboration;
- faire connaître aux parents les mesures d'encadrement pédagogique, personnel et social des élèves de l'école et susciter leur adhésion à ces mesures.

Du côté du personnel de l'école, il faut s'entendre sur des valeurs communes et s'assurer de les partager. La qualité du consensus entre les acteurs de l'école est indispensable pour assurer l'harmonisation des mesures d'encadrement des élèves. Les adultes jouent des rôles différents et complémentaires au sein de l'établissement. Aussi faut-il établir un réseau de communication efficace. Le consensus doit ici être fondé sur le même désir d'aider les élèves.

Compte tenu de la situation actuelle, la direction devrait consentir des efforts particuliers pour atteindre les objectifs suivants :

- reconnaître le rôle crucial du personnel enseignant dans l'encadrement des élèves et le soutenir dans l'exercice de cette responsabilité;
- favoriser la participation des élèves et de leurs parents;
- susciter l'engagement de la communauté.

Reconnaître le rôle crucial du personnel enseignant dans l'encadrement des élèves et le soutenir dans l'exercice de cette responsabilité

Pour mobiliser tous les acteurs, la direction de l'école tient compte du fait que l'encadrement n'est plus centré uniquement sur l'aide aux élèves mais aussi sur la réussite de tous les élèves. Cette nouvelle tangente dans les objectifs de l'encadrement des élèves donne inévitablement un rôle crucial au personnel enseignant. Depuis la publication de l'*Énoncé de politique sur les services complémentaires*, la question de l'encadrement a intéressé davantage le personnel autre que les enseignantes et les enseignants. Maintenant, on parle d'un suivi scolaire de chaque élève reposant sur un encadrement de qualité tant sur le plan pédagogique que sur le plan personnel et social.

Un encadrement axé sur la réussite ne peut en effet exister sans la participation active du personnel enseignant. L'enseignante ou l'enseignant demeure la pierre angulaire de toute intervention auprès de l'élève. Toutes les personnes rencontrées ont souligné le rôle crucial du personnel enseignant dans l'encadrement des élèves. C'est l'enseignant ou l'enseignante qui a la tâche d'accompagner les jeunes, de les aider à se prendre en charge, de communiquer avec les parents des élèves qui sont sous sa responsabilité. La reconnaissance du rôle précieux du personnel enseignant et de l'imposante responsabilité qui lui incombe suppose un appui réel et constant de la part de la direction et du personnel de l'école.

Favoriser la participation des élèves et de leurs parents

S'ajoutent aux acteurs de l'école les parents qui doivent être informés et consultés à propos du cheminement scolaire de leur enfant et des objectifs des mesures d'encadrement. À ce titre, rappelons que le bulletin scolaire n'est pas l'unique moyen de communication. Le portail Web constitue une avenue intéressante pour améliorer la communication avec les parents. Comme le projet éducatif de l'établissement a pour objet la réussite de tous les élèves, les parents ont intérêt à comprendre le sens des réformes et des interventions pédagogiques qui ont lieu tout au long du cheminement scolaire de leur enfant. C'est là une condition à leur adhésion à ces changements et à ces interventions. Pour l'appropriation de la réforme et de ses effets sur l'encadrement des élèves, les parents, le personnel enseignant et les membres du conseil d'établissement gagnent, de part et d'autre, à concevoir des formes nouvelles de collaboration. Outre le rôle majeur qu'ils jouent dans l'éducation de leur enfant, les parents sont conviés à participer à l'entreprise éducative de l'école en s'engageant au sein d'une structure de représentation comme les conseils d'établissement. Ce type d'engagement suppose de travailler de concert avec les autres acteurs de l'école, de partager les mêmes visées pour favoriser la réussite des élèves. Pour ce faire, les parents doivent se percevoir comme les parents de tous les élèves et « développer une réelle sensibilité à la complexité de la tâche des enseignantes et des enseignants » (Pinard, 1999, p. 49).

Par ailleurs, la participation des élèves se révèle une condition essentielle pour garantir un encadrement de qualité. Cette participation suscite l'engagement personnel de l'élève dans son cheminement scolaire, l'amène à développer un sentiment d'appartenance à l'école et le prépare à assumer l'autonomie qui sera exigée de lui lorsqu'il entreprendra ses études collégiales ou universitaires. Elle peut prendre différentes formes : conseil étudiant, radio, journal, etc. L'équipe-école doit par ailleurs continuer d'innover pour susciter et maintenir l'intérêt et la motivation des jeunes. Cependant, le défi n'est pas à sens unique : les élèves aussi devront redoubler d'efforts et faire preuve d'engagement et de persévérance pour réussir et s'épanouir sur le plan scolaire, personnel, professionnel et social. « On peut souhaiter que leur présence active au sein du conseil [d'établissement] fournisse une réponse plus pertinente aux besoins de l'ensemble des élèves » (CSE, 2003, p. 25).

Susciter l'engagement de la communauté

L'encadrement des élèves n'est pas la responsabilité exclusive de l'école. Il convient plutôt de concevoir cet encadrement dans une perspective multisectorielle et d'y faire contribuer l'ensemble des partenaires sociaux de la communauté environnante. Responsables municipaux, gens d'affaires et groupes communautaires figurent notamment parmi les acteurs locaux. Ces derniers peuvent offrir aux jeunes un éventail de possibilités de développement. Pensons à toutes les activités émanant des organisations sportives, culturelles ou scientifiques, par exemple.

L'école gagne donc à établir des partenariats avec le milieu. Elle pourra ainsi mieux s'adapter aux besoins particuliers de la communauté. Elle devra par ailleurs déterminer clairement les services à solliciter et bien repérer les besoins éducatifs à combler. Le milieu dans

lequel évoluent les élèves peut fournir une quantité importante de renseignements sur leurs besoins. Ces renseignements enrichissent la connaissance des différents profils des élèves qui fréquentent l'école. Aussi ceux-ci prendront-ils conscience que l'école n'est pas une institution isolée. Par conséquent, ils pourront mieux utiliser les possibilités offertes dans la communauté.

Ici, il convient de rappeler que, dans son rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation, intitulé : *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années*, le Conseil a proposé une priorité portant sur l'intégration des services destinés aux jeunes :

« Priorité 2 – mobiliser les forces de la communauté en maillant ses efforts au moyen d'un mécanisme local d'intégration des services destinés à l'ensemble des enfants, des jeunes et des familles, afin de faire de l'école un milieu de vie stimulant. »
(CSE, 2002a, p. 57)

Le Conseil a déjà souligné que les problèmes des élèves ne pouvaient pas être résolus uniquement par l'école : « En effet, les établissements scolaires ne peuvent à eux seuls se concentrer sur les problèmes personnels et familiaux de nature complexe, tels le taux de violence élevé, la toxicomanie, la pauvreté et l'aliénation » (Volpe, 2000). L'école, selon le Conseil, doit être le lieu d'intégration des services auprès des enfants, des jeunes et de leur famille :

« Lorsque des services sont installés à l'école, ils sont davantage utilisés que s'ils étaient offerts dans les CLSC, les hôpitaux, les cliniques pédopsychiatriques ou les bureaux privés de professionnels (…). L'école est enfin un espace particulièrement approprié pour que se tissent des liens entre les membres d'une collectivité, pour qu'une vie communautaire naisse et se développe au sein d'une population ou d'un quartier. »
(CSE, 1998b, p. 45)

Cette idée n'est pas nouvelle. Elle a déjà fait l'objet d'avis de la part du Conseil de la famille et de l'enfance ainsi que du Conseil permanent de la jeunesse et a été reprise par le Ministère dans le cadre de référence sur les services complémentaires au secondaire.

Mobiliser tous les acteurs scolaires demeure un mandat exigeant pour la direction de l'école. Le Conseil a déjà signifié, dans son rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation, que la direction d'école ne peut assumer ce leadership sans obtenir l'aide de ressources dédiées à cette fonction. « Si l'école doit être le lieu de convergence des services offerts aux enfants, aux jeunes et à leurs familles, elle ne peut assumer, à elle seule, un mandat d'intégration de services qui ont pour objet l'atteinte d'objectifs concernant l'ensemble de la société » (CSE, 2002a, p. 63).

Certes, le personnel de l'école, les élèves et leurs parents de même que la communauté doivent participer activement à l'amélioration de l'encadrement, mais il importe que cet engagement s'inscrive dans une démarche continue.

3.2.3 Troisième condition
Se concerter pour entreprendre une démarche continue d'adaptation de l'encadrement dans l'école

La mobilisation de tous les acteurs scolaires implique que les uns et les autres s'entendent pour entreprendre une démarche continue d'amélioration de l'encadrement de l'école. Cette démarche repose principalement sur des objectifs liés à la détermination des besoins variés et changeants des élèves et à l'expression de la demande d'encadrement à leur égard.

Circonscrire les besoins d'encadrement des élèves

Essentiellement, l'école prend les moyens nécessaires pour connaître ses élèves afin de pouvoir répondre à leurs besoins d'encadrement en tenant compte des traits caractéristiques de leur âge et de leur développement. Cette condition suppose de prendre en considération les particularités de chaque année d'études et de chaque cycle, de procéder à une analyse de situation rigoureuse des besoins d'encadrement des élèves et d'agir de manière éclairée et préventive. Elle a trait également à l'attention qu'il faut accorder à tous les élèves qui éprouvent des difficultés. À cet égard, il serait intéressant d'utiliser mieux le temps scolaire hors horaire pour répondre aux besoins réels de ces jeunes qui, autrement, sont laissés à eux-mêmes dans leur cheminement scolaire. Pensons ici à la récupération, à l'aide aux devoirs et aux leçons, etc.

L'encadrement est aussi une affaire d'environnement. Cette démarche devrait permettre aux élèves d'exprimer leurs besoins quant à l'organisation physique de l'école. Celle-ci doit prendre l'allure d'un milieu de vie accueillant et humain, un milieu que l'on apprend à respecter. Sur ce chapitre, la formation de « petites écoles » dans l'école secondaire, c'est-à-dire regrouper en un seul lieu les élèves appartenant à une même unité, constitue une avenue intéressante. Il faut aussi des lieux aménagés en fonction d'un mode d'encadrement choisi : salle du personnel à proximité des salles de classe, centre de dépannage, cour de récréation, etc.

Connaître les besoins des élèves est une étape essentielle qu'il ne faut pas tenir pour acquise. C'est un exercice continu qui se conjugue avec un autre exercice en vue de susciter l'expression de la demande d'encadrement par chaque milieu.

Clarifier l'expression de la demande d'encadrement, établissement par établissement

On l'a vu, la notion d'encadrement renvoie à une panoplie d'activités et elle a donné lieu, au cours des années, à de multiples perceptions qui ne correspondent pas à la réalité. Lorsque la population ou les parents parlent d'un meilleur encadrement des élèves, ils se réfèrent à un concept très large par lequel il leur est difficile d'exprimer clairement leurs attentes. On sait que l'encadrement diffère d'un établissement à l'autre et est tributaire des caractéristiques des élèves, des ressources disponibles et de la souplesse avec laquelle l'établissement applique les normes du régime pédagogique et les règles de la convention collective du personnel enseignant.

Dans son avis sur l'appropriation locale de la réforme (CSE, 2003), le Conseil a déjà attiré l'attention des autorités ministérielles et scolaires sur l'intérêt d'offrir une formation commune aux membres du conseil d'établissement. Cette formation pourrait comprendre des activités d'information sur la notion même d'encadrement et sur divers modèles d'encadrement dans les écoles du Québec. On pourrait mettre à profit la réflexion du Conseil, clarifier ce que l'on entend par encadrement pédagogique, personnel et social, préciser les différentes formules comme le tutorat, le titulariat ou le mentorat. Les membres des conseils d'établissement seraient ainsi mieux préparés à servir de relais auprès des groupes qu'ils représentent et à participer à l'expression de la demande d'encadrement des élèves.

Situer la démarche à l'intérieur du projet éducatif et du plan de réussite de l'établissement

De par sa nature même, l'encadrement pédagogique, personnel et social de l'élève prend son sens dans le projet éducatif et dans le plan de réussite de l'établissement. Par ces deux instruments, l'école peut facilement mettre en lumière la contribution de l'encadrement des élèves à l'accomplissement des trois missions de l'école : instruire, socialiser, qualifier.

L'exercice permet à la direction, à l'équipe-école et au conseil d'établissement :

- de déterminer clairement les valeurs à promouvoir en matière d'encadrement;
- de fixer les objectifs à poursuivre;
- de rendre compte publiquement des choix faits par l'école, des mesures mises en place et des bénéfices que les élèves, les parents et la communauté en retirent.

Cette démarche terminée, tous les acteurs s'engagent dans une mise à jour continue du projet d'encadrement en fonction des besoins changeants des élèves, des innovations dans le domaine et des ressources disponibles dans le milieu scolaire et communautaire. Soulignons, d'autre part, que cette démarche demeure tributaire des moyens financiers dont disposent les écoles. Non seulement il faut s'assurer que ces ressources sont présentes, mais il convient peut-être de revoir la manière de les utiliser pour mieux répondre aux besoins d'encadrement.

En somme, l'amélioration de l'encadrement dans les écoles repose sur les trois conditions présentées : miser sur la réforme, mobiliser les acteurs scolaires et convenir d'une démarche continue d'adaptation. Ces conditions permettront de concevoir l'encadrement de façon globale et intégrée.

3.3 DES ORIENTATIONS À PROMOUVOIR

Pour faciliter la mise en œuvre des conditions précédentes, le Conseil propose les trois orientations suivantes.

3.3.1 Première orientation

Adopter une vision globale de l'encadrement des élèves qui s'inscrit dans une gestion intégrée des activités locales d'appropriation de la réforme de l'éducation

Une fois que l'on a clarifié la notion et précisé les conditions d'exercice, il convient d'adopter une vision globale qui prend en considération les dimensions pédagogique, personnelle et sociale de l'encadrement. Il ne s'agit pas ici d'un dossier qui s'ajoute et se juxtapose aux autres chantiers de la réforme. L'encadrement des élèves ne prend plus la forme d'activités morcelées plus ou moins liées aux autres aspects de la vie de l'école. Il fera dorénavant partie intégrante du projet éducatif et du plan de réussite de chaque école : ce plan contiendra les moyens à prendre, notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves, et les modes d'évaluation de la réalisation du plan (Article 5 du projet de loi nº 124, 2002).

Adopter une stratégie de gestion intégrée qui tient compte de la nécessité d'évaluer et de rendre compte des résultats obtenus en matière d'encadrement des élèves constitue un atout de taille. Dans ce sens, les orientations de la réforme sont de nature à améliorer l'encadrement des élèves, notamment en favorisant une gestion participative qui permet une plus grande concertation dans les actions.

3.3.2 Deuxième orientation

Privilégier l'axe local dans le choix des mesures d'encadrement les plus appropriées et favoriser leur mise en œuvre dans les établissements

Il n'existe pas de stratégies ni de mesures d'encadrement « généralisables ». Celles-ci sont fonction des valeurs, des besoins et des caractéristiques de chaque milieu. Certaines actions permettent de choisir les mesures appropriées :

- puiser dans les pratiques variées de l'ensemble des établissements des secteurs public et privé comme sources d'inspiration pour l'action sur le plan local;
- faire connaître et partager les expériences d'encadrement et les pratiques professionnelles prometteuses à l'échelle régionale et nationale;
- miser sur une gestion participative et réviser les grandes structures que sont les lois, règlements et conventions collectives de travail des différentes catégories de personnel à l'intérieur de l'école, dans la perspective d'assouplir les éléments qui sont un frein à l'application des mesures d'encadrement pédagogique, personnel et social[23];
- soutenir le développement des services de vie scolaire à l'intérieur des établissements d'enseignement secondaire.

3.3.3 Troisième orientation

Clarifier les rôles et les responsabilités de tous les acteurs scolaires dans l'encadrement des élèves au secondaire

Il convient d'abord de déterminer tous les acteurs touchés : élèves, personnel enseignant et non enseignant, directions d'école, parents, communauté. Le personnel enseignant joue un rôle crucial dans l'encadrement des élèves, et cette responsabilité est de plus en plus souvent assumée en collaboration avec d'autres agents spécialisés. D'où l'importance de réaffirmer le rôle des enseignantes et des enseignants à cet égard, de clarifier les fonctions de chacun et de miser sur des formes de collaboration plus grande entre les acteurs à l'intérieur de l'école. La division du travail à l'intérieur de l'école tend malheureusement à spécialiser la question de l'encadrement.

Par ailleurs, il faut placer l'élève et ses besoins au centre des services offerts à l'école, conformément à la perspective élaborée dans le nouveau cadre de référence sur les services complémentaires : *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* (MEQ, 2002a).

Il convient enfin de réhabiliter la fonction d'animation de la vie étudiante pour soutenir le travail du personnel enseignant et des autres agents d'éducation dans l'école, pour dynamiser la vie scolaire des élèves et pour assurer la coordination des activités d'encadrement dans toutes ses dimensions. Sur ce chapitre, il revient aux établissements de nommer une personne chef d'équipe à la vie étudiante ou de répartir cette tâche entre plusieurs personnes.

Le Conseil peut s'appuyer sur ces trois orientations et adresser des recommandations au ministre et aux divers acteurs scolaires pour leur indiquer des voies d'action susceptibles de favoriser un encadrement scolaire adapté aux élèves. Tel est l'objet de la section 3.4.

3.4 Des recommandations à considérer

Depuis le rapport Parent, la notion d'encadrement est présente dans tous les discours portant sur l'éducation. Selon le contexte et selon la personne qui y a recours, le concept prend une signification particulière et une multitude de formes. Il demeure donc difficile de convenir d'une seule définition du terme, si englobante soit-elle. Aussi paraissait-il plus pertinent de laisser parler ici les différents acteurs sur la notion d'encadrement. De leurs propos se dégage une notion riche de sens et en constante évolution.

Par ailleurs, l'enquête et l'analyse réalisées par la Commission de l'enseignement secondaire ont permis de tracer un portrait de l'encadrement des élèves au secondaire. Elles ont mené à un certain nombre de constats qu'il convient ici de résumer.

Les formules d'encadrement pédagogique et l'offre d'encadrement

Dans les établissements d'enseignement secondaire publics et privés du Québec sont mises en place différentes formules d'encadrement pédagogique : le titulariat, le tutorat, le mentorat, le regroupement des élèves en unités plus réduites (par cycle, par année d'études, etc.) encadrées par des personnes-ressources, la charge de groupe, les groupes stables, la récupération, le rattrapage et les activités de mise à niveau, l'aide aux devoirs et aux leçons, les périodes d'étude inscrites à l'horaire, les communications avec les parents, les équipes restreintes responsables d'un ou de plusieurs groupes d'élèves et, enfin, le temps de concertation et le travail d'équipe entre personnes enseignantes, autres que les journées pédagogiques et les activités de perfectionnement.

23. La répartition de la tâche, l'appartenance de la personne enseignante à un champ d'enseignement et la multiplicité des champs d'enseignement constituent des exemples d'éléments représentant un frein à l'application des mesures d'encadrement.

Parmi toutes ces mesures d'encadrement mises en place, les communications avec les parents, la récupération, le rattrapage et les activités de mise à niveau, les groupes stables et le tutorat obtiennent la faveur populaire. En revanche, le titulariat, les équipes restreintes de personnes enseignantes responsables d'un ou de plusieurs groupes d'élèves ainsi que les périodes d'étude inscrites à l'horaire se révèlent des mesures moins fréquemment appliquées. En ce qui concerne le titulariat par exemple, les champs d'enseignement définis dans la convention collective du personnel enseignant rendent difficile son application au secteur public.

Au regard des années d'études, on constate dans les deux secteurs d'enseignement que plus on avance vers la fin du secondaire, moins l'encadrement touche d'élèves. En parallèle, on remarque une plus grande stabilité dans les proportions des établissements privés qui appliquent les mesures d'encadrement tout au long du secondaire.

Les mesures d'encadrement personnel et social

L'enquête révèle que les établissements des secteurs public et privé disposent des mêmes types de ressources (ressources permettant de faire face à des situations problèmes, services d'orientation scolaire et professionnelle, d'activités parascolaires, d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, de psychologie, de psychoéducation et d'éducation spécialisée, etc.). Toutefois, ces ressources figurent en plus grand nombre dans le secteur public. Du côté des établissements privés, les ressources professionnelles sont plus souvent engagées à temps partiel. Cette réalité s'observe aussi dans les écoles de petite taille du secteur public. Enfin, si les établissements du secteur public semblent mieux pourvus sur le plan des ressources, les personnes interrogées dans le contexte de l'enquête ont souligné les contraintes et le manque de moyens pour pouvoir réagir efficacement aux diverses situations auxquelles elles doivent faire face.

Considérant la nécessité d'assurer un encadrement pédagogique, personnel et social adapté aux besoins des élèves jusqu'à la fin du secondaire;

Considérant la méconnaissance de l'offre d'encadrement des élèves dans les écoles secondaires, et plus précisément :

- la persistance et l'intériorisation, au sein de la population québécoise, d'une perception plutôt négative qui s'est développée à l'endroit de la polyvalente des années 70, particulièrement en ce qui concerne le climat, l'encadrement et le suivi des élèves;
- le peu d'information des parents, des élèves et de la population en général sur l'offre d'encadrement des élèves dans les écoles secondaires publiques et les nouvelles pratiques qui se sont élaborées depuis l'*Énoncé de politique sur les services complémentaires aux élèves* (MEQ, 1982a);
- la confusion qui entoure le discours et l'expression des attentes au sujet de l'encadrement des élèves tant dans le secteur public que dans le secteur privé;

Considérant les caractéristiques et les contraintes du système d'éducation de même que les orientations de la réforme en cours d'implantation, et plus particulièrement :

- la nouvelle synergie entre le plan de réussite de l'école, notamment les modalités relatives à l'encadrement, le projet éducatif de l'école et la planification stratégique de la commission scolaire;
- la nécessité de réviser, dans le contexte de la réforme en cours, l'encadrement des élèves qui chemineront dans une organisation par cycles d'apprentissage avec une équipe-cycle;
- la pertinence de mettre à la disposition du milieu des outils d'analyse et de suivi des mesures d'encadrement, comme ceux qui ont été conçus dans le contexte du programme *Agir autrement*;
- l'importance de tous les volets (culturel, sportif, scientifique, etc.) des services de vie étudiante à l'intérieur des écoles secondaires;
- les contraintes imposées par la logique comptable du régime pédagogique et par la rigidité de certains aspects de la convention collective du personnel enseignant;
- la nécessité pour les commissions scolaires de prendre en considération, dans leur planification, l'impact des parcours diversifiés et des programmes de formation sur le climat de l'école et sur la solidarité entre les élèves;

Considérant que l'étude effectuée par le Conseil afin de clarifier la demande et l'offre d'encadrement des élèves dans les écoles secondaires permet d'observer des phénomènes encore à interpréter, en particulier, concernant :

- le besoin d'encadrement des élèves inscrits au second cycle du secondaire;
- le besoin de mieux documenter la réflexion sur la problématique de l'encadrement et sur les facteurs qui influencent la réussite éducative (taille des écoles, mobilité des élèves, relation élèves et équipe-école, maturité des élèves, etc.);

le Conseil recommande :

Au ministre de l'Éducation :

1 de procéder à la révision des aspects du régime pédagogique qui limitent le choix des écoles dans l'application locale des mesures d'encadrement pédagogique des élèves;

Le régime pédagogique de 1981 a eu des effets structurants importants sur l'organisation scolaire et sur l'organisation du temps à l'intérieur de l'école. Il a induit une logique comptable poussée qui continue de rythmer la vie quotidienne dans les écoles secondaires : 180 jours de classe, attribution d'un nombre d'unités aux matières inscrites à l'horaire, transposition du nombre d'unités/matières à la grille-horaire, etc. Le Conseil est d'avis que le cadre réglementaire doit favoriser le plus de souplesse possible dans la mise en place de mesures d'encadrement.

2 de financer davantage le développement des services de vie étudiante à l'intérieur des écoles secondaires;

Il convient de réhabiliter la fonction d'animation de la vie étudiante pour soutenir le travail du personnel enseignant et des autres agents d'éducation en vue d'assurer la coordination des activités d'encadrement dans toutes ses dimensions. Sur ce chapitre, il revient aux établissements de nommer une personne chef d'équipe à la vie scolaire ou de confier cette tâche à plusieurs personnes.

3 de soutenir des projets de recherche qui permettent de clarifier les besoins d'encadrement des élèves en fonction de leur maturité et de leur autonomie;

L'enquête dans les écoles secondaires montre que les mêmes mesures d'encadrement pédagogique sont présentes dans les secteurs public et privé en première et en deuxième secondaire. À partir de la troisième secondaire, les établissements appliquent moins de mesures d'encadrement, et cela, de façon plus accentuée au secteur public. Comme l'enquête effectuée ne permet toutefois pas de porter un jugement sur la valeur des mesures appliquées, il importe d'approfondir cette observation pour éviter des interprétations hâtives et des débats stériles.

Au ministre de l'Éducation, aux fédérations patronales et aux syndicats :

4 de négocier des adaptations aux conventions collectives pour permettre une plus grande variété de mesures d'encadrement susceptibles de répondre aux besoins variés et changeants des élèves du secondaire;

La décision d'introduire, à l'intérieur de la convention collective de travail du personnel enseignant, la notion de champ d'enseignement, influe depuis 1975 sur l'encadrement des élèves en donnant plus de poids aux disciplines. Au secondaire, chaque enseignante et enseignant appartient à l'un ou l'autre des treize champs d'enseignement dans lequel la discipline qu'elle ou qu'il enseigne est précisée.

La mise en place de formules d'encadrement comme le titularIat ainsi que la constitution de groupes stables d'élèves ou d'équipes restreintes d'enseignantes et enseignants donnant des cours dans plusieurs matières se heurtent très souvent à une organisation de l'école secondaire fondée sur la spécialisation. Il convient que la convention collective du personnel enseignant facilite une variété de mesures locales d'encadrement.

Aux organismes nationaux de représentation des parents du Québec, des secteurs public et privé :

5 de prendre les moyens pour informer les parents de l'encadrement offert dans les écoles secondaires afin de les amener à clarifier dans chaque milieu leurs besoins et leurs attentes en cette matière;

La notion d'encadrement renvoie à une panoplie d'activités et elle a donné lieu, au cours des années, à de multiples perceptions qui ne correspondent pas à la réalité. Lorsque la population ou les parents parlent d'un meilleur encadrement, il leur est difficile d'exprimer clairement leurs attentes. On sait que l'encadrement des élèves diffère d'un établissement à l'autre et est tributaire des caractéristiques des élèves, des ressources disponibles et de la souplesse avec laquelle l'établissement applique les normes du régime pédagogique et les règles de la convention collective du personnel enseignant. Les parents doivent être informés de l'offre d'encadrement, des possibilités à cet égard issues de la réforme et des contraintes auxquelles l'école est soumise.

Aux conseils d'établissement des écoles secondaires publiques et aux écoles secondaires privées :

6 de faire la promotion, auprès de l'ensemble des parents et de la communauté servie par l'école, de l'offre de services d'encadrement des élèves de leur établissement d'enseignement;

De par sa nature même, l'encadrement pédagogique, personnel et social de l'élève prend son sens dans le projet éducatif et dans le plan de réussite de l'établissement. Par ces deux instruments, l'école peut facilement mettre en lumière la contribution de l'encadrement des élèves à l'accomplissement des trois missions de l'école : instruire, socialiser, qualifier.

Ainsi, la direction, l'équipe-école et le conseil d'établissement peuvent rendre compte publiquement des choix faits par l'école, des mesures mises en place et des bénéfices que les élèves, les parents et la communauté en retirent.

7 de participer à la clarification des devoirs et des responsabilités respectives des parents, des élèves et des divers acteurs visés en matière d'encadrement;

La mobilisation de tous les acteurs scolaires – élèves, personnel enseignant et non enseignant, directions d'école, parents, communauté – suppose que chacun connaisse ses responsabilités et son rôle en matière d'encadrement des élèves. S'il convient de réaffirmer le rôle des enseignantes et des enseignants à cet égard, il importe aussi de clarifier les fonctions de chacun et de miser sur des formes de collaboration plus grande entre les acteurs à l'intérieur de l'école. Dans ce contexte, ces derniers pourront convenir ensemble d'une démarche continue pour mettre en évidence les besoins variés et changeants des élèves et pour susciter l'expression de la demande d'encadrement des élèves.

8 de susciter l'engagement des parents pour qu'ils entretiennent un dialogue avec l'équipe-école sur les mesures d'encadrement les plus aptes à répondre aux besoins de leurs enfants;

Le Conseil rappelle l'intérêt d'offrir une formation commune aux membres du conseil d'établissement. Cette formation pourrait comprendre des activités d'information sur la notion même d'encadrement et sur divers modèles d'encadrement dans les écoles du Québec. On pourrait mettre à profit la réflexion du Conseil, clarifier ce que l'on entend par « encadrement pédagogique, personnel et social », préciser les différentes formules comme le tutorat, le titulariat, le mentorat. Les membres des conseils d'établissement seraient ainsi mieux préparés à servir de relais auprès des groupes qu'ils représentent et à participer à l'expression de la demande d'encadrement des élèves.

Aux directions d'écoles secondaires publiques et privées :

9 de moduler les mesures d'encadrement pédagogique, personnel et social, selon les besoins d'autonomie des élèves, du début jusqu'à la fin du secondaire;

Les transitions sont particulièrement significatives à cet égard. En effet, l'encadrement qui a pour objet d'assurer un passage harmonieux du primaire au secondaire ne sera pas le même que celui qui prépare les élèves à accéder à l'enseignement supérieur.

10 d'inscrire, dans une vision intégrée, la question de l'encadrement des élèves à l'intérieur des activités internes de formation et d'appropriation de la réforme en voie d'implantation au secondaire;

L'encadrement des élèves dans sa triple dimension pédagogique, personnelle et sociale n'est pas un dossier qui s'ajoute et se juxtapose aux autres chantiers de la réforme. L'encadrement des élèves ne prend plus la forme d'activités morcelées plus ou moins liées aux autres aspects de la vie de l'école. Il fera dorénavant partie intégrante du projet éducatif et du plan de réussite de chaque école.

Aux membres des équipes-écoles des secteurs public et privé :

11 de s'investir dans les mesures d'encadrement non seulement pédagogique mais aussi personnel et social et de s'engager collectivement dans l'exercice quotidien des responsabilités à l'égard de l'encadrement en tenant compte des initiatives des élèves;

*Depuis la publication de l'*Énoncé de politique sur les services complémentaires, *la question de l'encadrement a intéressé davantage le personnel autre que les enseignantes et les enseignants. Toutefois, un encadrement axé sur la réussite ne peut en effet exister sans la participation active du personnel enseignant. L'enseignante ou l'enseignant demeure la pierre angulaire de toute intervention auprès de l'élève. Toutes les personnes rencontrées, en particulier les élèves, ont souligné le rôle crucial du personnel enseignant dans l'encadrement offert au sein des écoles secondaires.*

Aux commissions scolaires :

12 de tenir compte de la problématique de l'encadrement des élèves dans la répartition de l'offre de services faite à la population de leur territoire;

Le projet éducatif se fonde sur une analyse de la situation de l'école qui porte principalement sur les besoins des élèves, sur les enjeux liés à leur réussite ainsi que sur les caractéristiques et les attentes de la communauté servie par l'école. Comme le plan stratégique de la commission scolaire s'appuie principalement sur le projet éducatif des écoles de son territoire, cette dernière est appelée à répartir les ressources et les bâtiments en tenant compte des modes d'encadrement adoptés par les conseils d'établissement de ses écoles.

Aux universités :

13 de poursuivre la recherche sur les liens entre l'encadrement des élèves et la réussite éducative et de participer à l'expérimentation des mesures d'encadrement réalisée dans le contexte de la réforme.

CONCLUSION

Le présent avis du Conseil répond à une demande ministérielle concernant l'encadrement au secondaire. Dans sa requête, le ministre évoquait le fait que plusieurs parents optent pour le secteur privé en raison de l'offre d'encadrement plus soutenu. Il demandait au Conseil de lui fournir un éclairage sur des aspects précis de l'encadrement des élèves : les modèles à privilégier, les formules de tutorat, de titulariat et de mentorat ainsi que les conditions facilitant l'implantation de ces différentes formules, en tenant compte des acteurs et des formes d'encadrement en vigueur.

Pour répondre à la demande du ministre, le Conseil a procédé à une analyse de l'offre et de la demande en matière d'encadrement des élèves. Les renseignements recueillis montrent que les parents et les élèves des secteurs public et privé ont des attentes tout à fait semblables à cet égard. Par ailleurs, les mêmes mesures d'encadrement apparaissent dans les deux secteurs. Les différences résident dans les préférences qui subissent l'influence du contexte propre à chaque secteur. Ainsi, le titulariat est plus populaire au secteur privé, alors que le tutorat est plus développé au secteur public. D'autre part, les mesures d'encadrement sont moins nombreuses partout à partir de la troisième secondaire, mais cet effet est plus accentué au secteur public. Cette situation mérite un approfondissement pour s'assurer que les élèves des deux secteurs profitent de l'encadrement dont ils ont besoin. En somme, la perception populaire héritée de l'époque des polyvalentes ne correspond plus à la réalité. Les politiques et les programmes qui se sont succédé depuis 1980 permettent à l'élève d'évoluer dans un encadrement qui englobe son école, sa classe et son cheminement personnel.

Quant aux modèles d'encadrement à privilégier, le Conseil conclut que chaque école doit adopter une conception globale de l'encadrement (pédagogique, personnel et social), de façon à pouvoir soutenir, guider et accompagner les élèves tout en assurant leur sécurité et la discipline dans l'école. Il revient ainsi à chaque équipe-école de choisir les mesures qu'elle juge les plus appropriées à son contexte pour remplir ces fonctions.

Enfin, le Conseil s'est penché sur des voies d'amélioration et présente trois conditions susceptibles de favoriser un meilleur encadrement dans les écoles. La première consiste à miser sur la réforme au secondaire comme étant un moment propice pour procéder à une réflexion sur l'encadrement et à des adaptations appropriées. La réforme en cours contient en effet des orientations pédagogiques et des pratiques professionnelles prometteuses en matière d'encadrement. La deuxième condition concerne la mobilisation de tous les acteurs scolaires, équipe-école, élèves, parents et communauté. Le leadership de la direction de l'école est essentiel si l'on veut développer les consensus requis pour harmoniser les mesures d'encadrement des élèves. Enfin, s'entendre sur une démarche continue d'adaptation de l'encadrement dans l'école constitue la troisième condition. Le terme « continue » est important pour bien comprendre le sens de cette condition. Il s'agit de moyens permanents et récurrents pour établir les besoins d'encadrement des élèves, clarifier l'expression de la demande d'encadrement localement, établissement par établissement, et situer la démarche à l'intérieur du projet éducatif et du plan de réussite de l'établissement.

Pour mettre ces conditions en place, le Conseil propose de s'appuyer sur trois orientations : 1) adopter une vision globale de l'encadrement des élèves qui s'inscrit dans une gestion intégrée des activités locales d'appropriation de la réforme de l'éducation; 2) privilégier l'axe local dans le choix des mesures d'encadrement les plus appropriées et favoriser leur mise en œuvre dans les établissements; et 3) clarifier les rôles et les responsabilités de tous les acteurs scolaires dans l'encadrement des élèves au secondaire.

Selon le Conseil, ces conditions réunies et ces orientations prises en considération devraient faciliter la réussite éducative des élèves, permettre de faire connaître les mesures d'encadrement choisies par chaque établissement et, conséquemment, de rendre le réseau public plus concurrentiel. Tel était d'ailleurs le souhait du ministre dans sa demande d'avis sur l'encadrement des élèves au secondaire.

REMERCIEMENTS

Directrices, directeurs et personnel rencontrés dans le contexte de l'élaboration de cet avis sur l'encadrement des élèves au secondaire

Diane Arsenault
Collège Saint-Charles-Garnier

Marcel Auclair
École secondaire de Rochebelle

Robert Blanchette
Collège de Lévis

Sylvie Blanchette
Fédération des syndicats de l'enseignement
Centrale des syndicats du Québec

Guy Bouchard
Fédération des établissements d'enseignement privés

Sylvain Brabant
Collège Champagneur

Pierre Carle
Collège de l'Assomption

Johanne Caron
Collège Dina-Bélanger

Jean Collin
Séminaire de Sherbrooke

Carole Côté
École secondaire de Richmond

Yvan D'Amours
Ministère de l'Éducation

Isabelle Delisle
Collège Jésus-Marie de Sillery

Jean Demers
École Jean-Baptiste-Meilleur

Guy Dumais
École secondaire de Rochebelle

Richard Flibotte
Fédération des comités de
parents de la province de Québec

Denise Fortin
Direction générale des relations de travail
Ministère de l'Éducation

Marthe Fortin
Académie Les Estacades

Richard Frenette
École secondaire Vanier

Jean-Roch Gagné
Collège Clarétain de Victoriaville

Lise Gendron-Brodeur
École secondaire Macdonald-Cartier

Micheline J. Grenier
Polyvalente Veilleux

Roger Lacasse
Direction générale des relations de travail
Ministère de l'Éducation

Marcel Lalonde
École secondaire de l'Île

Joane Lamy
Villa Maria

Robert Laperle
Collège Champigny

Micheline Lavallée
Fédération des établissements d'enseignement privés

Denise Letarte
Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones – Québec
Ministère de l'Éducation

Simon Mainville
Direction générale des relations de travail
Ministère de l'Éducation

Noël Marceau
École secondaire Joseph-François-Perreault

Denis Massé
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Monique Moreau
Collège Jean-de-Brébeuf

Maryse Morin
Fédération des syndicats de l'enseignement
Centrale des syndicats du Québec

Pierre Ouellet
Polyvalente Lucien-Pagé

Stephen Pigeon
École secondaire St-Patrick

Michel Plamondon
École secondaire Louis-Jobin

Louise Pothier
École secondaire de l'Aubier

Richard Pouliot
Direction générale des relations de travail
Ministère de l'Éducation

Marie Prud'homme
École Félix-Leclerc

André Revert
Fédération des établissements d'enseignement privés

Alice Renaud
École secondaire A. S. Johnson Memorial

Jean-Yves Simard
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière

Jean-Marc St-Jacques
Collège Bourget

Alain St-Pierre
École Joseph-François-Perrault

Lyne St-Pierre
École Lucien-Pagé

Michel Trépanier
Séminaire Saint-Joseph de Trois-Rivières

Michel Trudeau
Collège Mont-Saint-Louis

Nancy Turcot-Lefort
Ministère de l'Éducation

André Vallière
Polyvalente Robert-Ouimet

Nous remercions également toutes les commissions scolaires ainsi que les élèves qui ont collaboré aux travaux de l'avis.

BIBLIOGRAPHIE

Archambault, Jean (1999). « Des orientations pour élaborer ou réviser le code de vie d'une école ». *Bulletin de liaison de l'AQPS*, vol. 12, nº 1. http://www.aqps.qc.ca/bulletin (8 décembre 2003).

Baudrit, Alain (2002). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 170 p.

Bédard, Jacynthe et Denis Lebel (1988). *Deux études sur les activités parascolaires dans les écoles secondaires*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 64 p.

Bélanger, Nathalie (1993). *« Évolution du concept de discipline scolaire au Québec : une stylisation des discours »*. Mémoire de maîtrise. Sainte-Foy : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 107 p.

Bélanger, Nathalie, Clermont Gauthier et Maurice Tardif (1995). « Portraits de la discipline scolaire au Québec ». *Vie pédagogique*, nº 94, mai-juin, p. 6-9.

Berthelot, Jocelyn (1988). *L'école privée est-elle d'intérêt public?* Québec : Centrale de l'enseignement du Québec, 83 p.

Biron, Joce-Lyne, Jacques Carette et Carole Verreault (1990). *Vocabulaire de l'éducation*. Québec : Publications du Québec, 229 p.

Boily, Robert (2002). *« Étude descriptive longitudinale du sentiment d'appartenance envers l'école chez les élèves du secondaire des secteurs publics et privés »*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, 223 p.

Bowen, François (2003). *Agir de manière préventive : une nécessité pour lutter contre l'intimidation et le taxage*. Conférence d'ouverture présentée lors du colloque intitulé « L'intimidation et le taxage à l'école : intervenir pour se donner une école saine et sécuritaire ». http://www.mcq.gouv.qc.ca/dassc/taxage/ (8 décembre 2003).

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (1978). « L'humanisation de l'école : le problème des relations humaines ». *Prospectives*, numéro spécial sur le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, février-avril, p. 41-50.

Cloutier, Richard et autres (1991). *Les habitudes de vie des élèves du secondaire*. Rapport d'étude. Québec : Ministère de l'éducation, 74 p.

Cloutier, Richard, Lyne Champoux et Christian Jacques (1994). *Ados, familles et milieu de vie : la parole aux ados!* Sainte-Foy : Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval, 124 p.

De La Durantaye, Michel et Pierre Gagnon (1995). « Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires ». *Loisir et Société*, vol. 18, nº 2, automne, p. 373-394.

Deschamps, André et autres (2003). « Le tutorat au secondaire : un moyen efficace pour aider les élèves à réussir », *Vie pédagogique*, nº 127, avril-mai, p. 51-53.

Deslandes, Rollande et Pierre Potvin (1998). « Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents ». *Bulletin du CRIRES*, janvier-février, p. 1-4.

Dionne, Gilles et autres (1986). « L'encadrement et le suivi de l'élève… comment? ». Dans *Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation : objectif 100 %*. Exposés des personnes-ressources. Québec : Comité des États généraux sur la qualité de l'éducation, p. 108-123.

Duval, Luce, Claude Lessard et Maurice Tardif (1997). « Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école : le champ de l'adaptation scolaire ». *Recherches sociographiques*, vol. 28, nº 2, p. 302-334.

Gagnon, Marie (1993). « Les mesures d'encadrement à l'école secondaire ». *L'Action nationale*, vol. 83, nº 10, décembre, p. 1406-1418.

Janosz, Michel et Marc-André Deniger (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés* 1998-2000. Montréal : s.n., 174 p.

Landhy, Sarah et Kwan Tam Kwok (1996). « Les pratiques parentales influencent bel et bien le développement des enfants du Canada ». Dans *Grandir au Canada*. Ottawa : Statistiques Canada, p. 117-126.

Larocque, Marie-Josée et Patricia Rehel (2003). *Encadrement des élèves au secondaire : exemple de quelques pays et provinces*. Document de travail. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 26 p.

Larocque Marie-Josée, Marie-Claude Roy et Véronic Thibodeau (2003). *L'encadrement des élèves au secondaire : rapport synthèse de la consultation des groupes d'élèves.* Document de travail. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 13 p. et annexes.

Legendre, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 2e édition. Montréal : Guérin, 1500 p.

Lessard, Claude (2003). « Les écoles publiques de Montréal et les communautés qu'elles desservent : s'adapter ou résister? ». *Possibles*, hiver-printemps, p. 89-114.

Menneteau, Gilbert (2001). « Qu'est-ce que le tutorat? Une contribution pour la vie scolaire ». *Conseiller d'éducation*, nº 139, mars, p. 3-9.

Pinard, Hélène (1999). *Le rôle des headteachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation.* Étude documentaire. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 68 p.

Proulx, Jean-Pierre (1997). « L'école québécoise : institution et milieu de vie ». *Recherches sociographiques*, vol. 28, nº 2, p. 221-249.

Proulx, Jean-Pierre (2003). « Une priorité pour les prochaines années : faire de l'école le lieu d'intégration des services aux jeunes ». Conférence prononcée au congrès de l'AQETA. http://www.aqeta.qc.ca/ (8 décembre 2003).

Proulx, Jean-Pierre et Jean-Marc Cyr (à paraître en 2003). « Opinéduq ». *Banque de données sur l'opinion publique et l'éducation au Québec.* Montréal : Université de Montréal, Labriprof-Crifpe.

Québec. Comité de soutien à l'implantation et à la mise en œuvre de la réforme et des plans de réussite (2002). *Les cycles d'apprentissage, le concept-cycle et l'élève.* Document de travail. Québec : Ministère de l'éducation, 13 février, 4 p.

Québec. Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : La Commission, 90 p.

Québec. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.* Québec : Gouvernement du Québec, tome II, vol. 2.

Québec. Conseil permanent de la jeunesse (2002). *Je décroche, tu décroches... est-ce que nous décrochons?* Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire. Québec : Le Conseil, mai, 62 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1971). *L'activité éducative.* Rapport annuel 1969-1970 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Le Conseil, 239 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1978). *Avis au ministre de l'Éducation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire.* Québec : Le Conseil, 41 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1985a). *Apprendre pour de vrai : témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité.* Rapport annuel 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 94 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1985b). *Les diverses formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 37 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Les activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation.* Sainte-Foy : Le Conseil, 42 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité.* Sainte-Foy : Le Conseil, 56 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1996a). *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 112 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1996b). *Vers la maîtrise du changement en éducation.* Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 91 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1998a). *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 66 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1998b). *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider.* Sainte-Foy : Le Conseil, 72 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2001a). *Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 86 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2001b). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir.* Sainte-Foy : Le Conseil, 86 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2002a). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années.* Rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 123 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2002b). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir.* Sainte-Foy : Le Conseil, 67 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Québec. Gouvernement du Québec (2002). *Horizon 2005 : prospérité et qualité de vie.* Plan d'action pour un Québec meilleur. Québec : Ministère du Conseil exécutif, 47 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1965). *Règlement nº 1 relatif au cours élémentaire et au cours secondaire.* Québec : Le Ministère, n. p.

Québec. Ministère de l'éducation (1971). « Règlement nº 7 relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, du niveau élémentaire et du niveau secondaire ». *Gazette officielle du Québec.* Partie 2 : Lois et règlements, p. 4042-4053.

Québec. Ministère de l'éducation (1974). *L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes : rapport du groupe POLY.* Québec : Le Ministère, 371 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec.* Livre vert. Québec : Le Ministère, 147 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1978a). *Consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire : synthèse des audiences nationales.* Québec : Le Ministère, 170 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1978b). *L'école québécoise : l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* Énoncé de politique et plan d'action. Québec : Le Ministère, 53 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1979). *L'école québécoise.* Énoncé de politique et plan d'action. Québec : Le Ministère, 163 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1981). « Règlement sur le régime pédagogique du secondaire ». *Règlements refondus du Québec 1981,* c. C-60, r. 12.

Québec. Ministère de l'éducation (1982a). *Énoncé de politique sur les services complémentaires aux élèves.* Document de consultation. Québec : Le Ministère, Direction générale du développement pédagogique, 35 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1982b). *L'école, une école communautaire et responsable.* Livre blanc sur la réforme scolaire. Québec : Le Ministère, 18 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1989a). *Vivre à l'école : cadre général d'organisation des services complémentaires.* Québec : Le Ministère, 63 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1989b). *Les services d'encadrement et de surveillance des élèves.* Guide d'orientation. Québec : Le Ministère, Direction générale des programmes, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 67 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1992). *Chacun ses devoirs.* Plan d'action sur la réussite éducative. Québec : Le Ministère, 36 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1993). *Le titulariat dans les classes du secondaire.* Document de travail. Québec : Le Ministère, Direction générale des relations de travail, Équipe d'animation sur la réussite éducative, 26 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1997). « Loi modifiant la Loi sur l'Instruction publique et diverses dispositions législatives ». *Lois du Québec,* c. 97.

Québec. Ministère de l'éducation (2002a). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite.* Québec : Le Ministère, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 59 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2002b). « Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'Instruction publique ». *Lois du Québec,* c. 63.

Québec. Ministère de l'éducation (2003a). *Horizon 2005 : une école secondaire transformée : pour la réussite des élèves du Québec.* Québec : Le Ministère, 25 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle.* Québec : Le Ministère, 68 p.

Revert, André (2001). *Portrait des élèves du secteur régulier des écoles secondaires de la FEEP : leur vécu familial, personnel, socio-affectif et scolaire : rapport provincial et régional.* Montréal : Fédération des établissements d'enseignement privés, 155 p. et annexes.

Roy, Gilles (2003). *Rapport des groupes de discussion concernant l'encadrement des élèves au secondaire.* Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 18 p. et annexes.

Roy, Gilles, avec la collaboration de Francine Richard (2003). *Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire. Étude empirique réalisée auprès des établissements offrant la formation générale au secteur régulier.* Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 78 p.

Roy, Sylvie (2003). *Pour améliorer les pratiques éducatives : des données d'enquête sur les jeunes.* Québec : Ministère de l'éducation, 35 p.

Schoeb, Francine (1995). *Les écoles en projet... ressemblances, différences : rapport de recherche sur le projet éducatif des écoles francophones des commissions scolaires catholiques du Québec.* Québec : Centrale de l'enseignement du Québec, 41 p.

Tardif, Maurice et Claude Lessard (2000). « L'école change, la classe reste ». *Sciences humaines,* nº 111, p. 13-18.

Tardif, Maurice et Louis Levasseur (2002). « Formes et enjeux de la division du travail dans l'école nord-américaine ». Dans *Politiques d'éducation et de formation : analyses et comparaisons internationales : les nouveaux profils des métiers de l'enseignement,* nº 5, p. 95-109.

Violette, Michèle (1995). *La vie scolaire au secondaire : sondage auprès des élèves et des responsables de la vie scolaire.* Québec : Ministère de l'éducation, 56 p.

Volpe, Richard (2000). « Services intégrés à l'école offerts aux enfants à risque : leçons apprises d'une décennie d'évaluation ». *Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE).* Ottawa : Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 6-7 avril. http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000 (8 décembre 2003).

ANNEXE I LETTRE DU MINISTRE

Québec

Gouvernement du Québec
Le ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi

Québec, le 18 novembre 2002

Monsieur Jean-Pierre Proulx
Président
Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Monsieur le Président,

Depuis la réforme de la formation des maîtres entreprise en 1992, le contexte éducatif dans lequel cette formation s'insère subit d'importantes pressions provoquées, entre autres, par la réforme en profondeur du système d'éducation, par la révision à la fois des programmes de formation des jeunes et de ceux des maîtres. À ces situations connues s'ajoutent des problématiques nouvelles liées notamment à l'insertion professionnelle de la relève de même qu'à la difficulté de retenir en fonction les maîtres nouvellement formés.

Actuellement, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) se penche sur l'éventuel et épineux problème de pénurie d'effectif enseignant sans lequel l'adaptation des écoles aux urgents besoins de la société ne saurait se faire. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité s'avère être une préoccupation majeure pour les pays membres de l'OCDE, dont nous sommes.

Je reconnais que des efforts importants ont été et sont encore déployés pour résoudre ce problème. À cet égard, le Conseil lui-même a fait avancer la réflexion dans ses rapports annuels et ses avis, notamment dans son rapport de 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation *La gouverne de l'éducation, logique marchande ou processus politique*. Le Conseil proposait alors, entre autres mesures, la mise en place d'un cadre d'adaptation et de renouvellement permanents des pratiques éducatives. Il en est de même du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant qui a fourni des avis fort pertinents, tel *Offrir la profession en héritage* pour n'en citer qu'un.

Cependant, il me paraît que nous tirerions tous profit d'une nouvelle mise au point éclairée sur une question qui est complexe, mais dont les enjeux sont très importants pour notre société.

C'est pourquoi je demande formellement aujourd'hui au Conseil supérieur de l'éducation un avis sur le sens et l'importance que la société québécoise entend donner à la profession enseignante en mettant en relief la vision globale de cette profession dans une perspective de renouvellement, de professionnalisation et surtout de valorisation de celle-ci. En outre, il me paraît indiqué qu'un avis d'une telle importance me soit transmis au cours de l'année scolaire 2003-2004.

Édifice Marie-Guyart, 16e étage
1035, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : (418) 644-0664
Télécopieur : (418) 646-7551

Comme vous le savez déjà, le ministère de l'Éducation s'est engagé depuis 1997 dans une réforme en profondeur du curriculum. Cette réforme s'amorcera, à compter de 2004, en 1re secondaire.

Par ailleurs, il est acquis qu'au secondaire le réseau privé s'avère le choix de plusieurs parents, particulièrement en raison de l'offre d'encadrement plus soutenu.

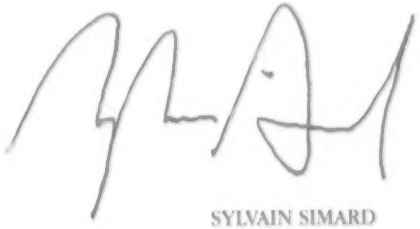
La conjugaison de ces deux constats m'amène à considérer comme important d'avoir en main un éclairage portant sur les modèles d'encadrement les plus intéressants à privilégier pour les jeunes du secondaire. Les modèles ayant connu du succès ici et ailleurs devraient permettre de hausser la réussite éducative du plus grand nombre de jeunes et de rendre le réseau public plus compétitif.

La réflexion sur l'encadrement devrait, notamment, toucher aux formules de tutorat, de titulariat et de mentorat. L'avis attendu devrait également préciser les avantages et les inconvénients tant sur le plan pédagogique que sur le plan organisationnel de même que les conditions facilitant l'implantation des différentes formules d'encadrement, en tenant compte des divers intervenants et des encadrements en vigueur.

Il serait inopportun de ne pas profiter de l'implantation de la réforme du curriculum au secondaire et du renouvellement de l'offre de services que cela suppose pour intégrer de nouvelles formules d'encadrement qui s'harmoniseraient avec les visées du Programme de formation de l'école québécoise.

Par conséquent, j'adresse une demande au Conseil supérieur de l'éducation afin de recevoir, d'ici la fin de l'année 2003, un avis portant sur les modèles d'encadrement à privilégier pour assurer la réussite du plus grand nombre de jeunes en précisant les conditions favorisant une implantation optimale de la réforme en cohérence avec le calendrier d'implantation prévu.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments les meilleurs.



SYLVAIN SIMARD

Effectifs scolaires à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes selon le réseau d'enseignement et l'ordre d'enseignement pour l'ensemble du Québec, de 1981-1982 à 2000-2001

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	1981-1982	1982-1983	1983-1984	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Commissions scolaires																				
Primaire	534734	530174	529868	535961	546010	555914	561585	565806	561281	558432	550739	539875	529427	521188	520882	525973	531816	538594	544452	546444
Secondaire	469214	456269	439722	435168	401945	387829	384042	383560	389219	398029	402913	419512	421149	420578	415491	410538	404535	395246	382648	373504
Primaire et secondaire	1003948	986443	969590	971129	947955	943743	946025	947366	950500	956461	953652	959387	950576	941566	936373	936511	936149	933640	927100	919948
Écoles gouvernementales ou établissements publics hors réseau																				
Primaire	2030	1956	2161	2265	2126	2536	2101	2168	2151	2015	2364	2826	1938	1795	2165	1662	2113	1823	1709	1587
Secondaire	1543	1452	1541	1307	1443	1526	1408	1390	1050	1349	1457	1485	1223	1210	1589	1273	1601	1167	865	1090
Primaire et secondaire	3573	3368	3702	3572	3569	3862	3509	3558	3181	3364	3821	4309	3161	3005	3754	2935	3714	2990	2574	2677
Établissements privés																				
Primaire	18007	17963	19017	19805	20692	21280	21686	22278	22921	23452	23498	23747	24052	24414	24595	24847	25350	26155	26941	27851
Secondaire	66454	67327	69593	71405	72265	73560	74916	76089	75873	74256	74201	74344	75934	76517	75749	74885	73806	72857	72635	73543
Primaire et secondaire	84461	85290	88610	91210	92957	94640	96602	98367	98794	97708	97699	98091	99986	100931	100344	99732	99156	98992	99576	101174
Total																				
Primaire	554771	550073	551046	558031	568828	579530	585170	588252	586353	583899	576601	566448	555417	547395	547642	552482	559279	566572	573102	575882
Secondaire	537211	525028	510856	507880	475653	462715	460966	459059	464122	473634	478517	495339	498306	498105	492629	486696	479740	469250	456148	447957
Primaire et secondaire	1091982	1075101	1061902	1065911	1044481	1042245	1046156	1047291	1050475	1057533	1055118	1061787	1053723	1045500	1040271	1039178	1039019	1035622	1029250	1023709
Part du réseau privé																				
Primaire	3.2%	3.3%	3.5%	3.5%	3.6%	3.7%	3.7%	3.8%	3.9%	4.0%	4.1%	4.2%	4.3%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.6%	4.7%	4.8%
Secondaire	12.4%	12.8%	13.6%	14.1%	15.2%	15.9%	16.3%	16.1%	15.9%	15.7%	15.5%	15.0%	15.2%	15.4%	15.4%	15.4%	15.1%	15.5%	15.9%	16.4%
Primaire et secondaire	7.7%	7.9%	8.3%	8.6%	8.9%	9.1%	9.2%	9.2%	9.2%	9.2%	9.3%	9.2%	9.3%	9.7%	9.6%	9.6%	9.5%	9.6%	9.7%	9.9%

1. MEQ, Statistiques de l'éducation, édition 1989, p. 22-24.
2. MEQ, Statistiques de l'éducation, édition 1992, p. 21.
3. MEQ, Statistiques de l'éducation, édition 1988, p. 22-24.
4. MEQ, Statistiques de l'éducation, édition 1994, p. 47.
5. MEQ, Statistiques de l'éducation, édition 1999, p. 49.
6. MEQ, Statistiques de l'éducation, édition 2002, p. 49.

ANNEXE III QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES D'ENCADREMENT

L'encadrement des élèves au secondaire
Questionnaire

A- Identification du répondant

1- Fonction du répondant dans l'établissement :

Directeur/Directeur général (établissement privé)	❑
Autre personnel de direction (Directeur adjoint, Directeur des études, Directeur des élèves, Directeur de la vie scolaire, etc.)	❑
Autre personnel	❑

B- Caractéristiques de l'école

2- Taille de l'école

Votre école compte :	
moins de 500 élèves	❑
entre 500 et 999 élèves	❑
entre 1000 et 1499 élèves	❑
entre 1500 et 1999 élèves	❑
entre 2000 et 2499 élèves	❑
2500 élèves et plus	❑

3- Regroupement scolaire dans l'école (configuration)

Votre école offre le ou les degrés scolaires suivants :	
secondaire 1	❑
secondaire 2	❑
secondaire 3	❑
secondaire 4	❑
secondaire 5	❑

4- Langue d'enseignement

Dans votre école, les services d'enseignement sont donnés :	
en français	❑
en anglais	❑

5- Secteur d'enseignement

Votre école est :	
une école publique	❑
une école privée	❑

6- Type d'effectifs

Votre école accueille :	
des filles seulement	❑
des garçons seulement	❑
des filles et des garçons	❑

7- Régions administratives

Votre école est située dans la région :

01 Bas-St-Laurent	❑	07 Outaouais	❑	13 Laval	❑
02 Saguenay-Lac-St-Jean	❑	08 Abitibi-Témiscamingue	❑	14 Lanaudière	❑
03 Québec	❑	09 Côte-Nord	❑	15 Laurentides	❑
04 Mauricie	❑	10 Nord-du-Québec	❑	16 Montérégie	❑
05 Estrie	❑	11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	❑	17 Centre-du-Québec	❑
06 Montréal	❑	12 Chaudière-Appalaches	❑		

8- Milieu rural-urbain

Selon vous, votre école est située dans un milieu reconnu comme étant :	
rural	❑
semi-urbain	❑
urbain	❑

9- Diversité ethnique à l'école

Au plan ethnique, votre école se caractérise par :

une forte concentration de communautés culturelles (plus de 50 %)	❑
une moyenne concentration de communautés culturelles (20 % à 50 %)	❑
une faible concentration de communautés culturelles (5 % à 19 %)	❑
aucune concentration de communautés culturelles (moins de 5 %)	❑

C- Les mesures d'encadrement pédagogique

10- Parmi les mesures d'encadrement pédagogique des élèves décrites ci-après :

10.1 indiquez quelles sont celles qui existent dans votre école

10.2 pour chacune des mesures existantes dans votre école, indiquez à qui elle s'adresse (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

Mesures d'encadrement pédagogique	10.1 La mesure existe dans mon école		10.2 La mesure s'adresse aux élèves de secondaire				
	Oui	Non	1	2	3	4	5
Le regroupement des élèves en unités plus réduites (par cycle, par degré, etc.) encadrées par des personnes-ressources (adjoint(e) à la direction, etc.), un peu selon le modèle de « l'école dans l'école ».	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Le titulariat (assignation d'un groupe-classe d'élèves à un(e) enseignant(e) qui enseigne à ce groupe deux, trois ou plusieurs matières), un peu selon le modèle prévalant au primaire.	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Le chargé de groupe (assignation d'un groupe-classe d'élèves à un(e) enseignant(e) à des fins d'enseignement et d'encadrement pédagogique et/ou personnel et/ou social).	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Le tutorat (assignation à des fins d'encadrement individuel d'un certain nombre d'élèves à un(e) enseignant(e) qui fournit à ces élèves l'aide nécessaire aux plans pédagogique et/ou personnel et/ou social).	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Les groupes stables (groupes d'élèves qui suivent ensemble tous leurs cours ou la majorité de leurs cours pendant l'année scolaire).	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Le mentorat ou aide par les pairs (certains élèves aident d'autres élèves aux plans pédagogique et/ou personnel et/ou social).	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
La récupération, le rattrapage, les activités de mise à niveau.	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
L'aide aux devoirs et aux leçons.	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Les périodes d'étude inscrites à l'horaire.	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Les communications avec les parents sous plusieurs formes (téléphone, agenda, livret ou guide scolaire, rencontres, etc.).	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Les équipes restreintes d'enseignants(es) responsables d'un ou plusieurs groupes d'élèves (par degré, par cycle, etc.).	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Le temps de concertation et le travail d'équipe entre enseignants(es), autres que les journées pédagogiques et les activités de perfectionnement.	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Autres (précisez)	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

11- Pour chacun des acteurs suivants, dites, globalement, dans quelle mesure ils sont à l'origine des formules d'encadrement pédagogique qui existent dans votre école

	Le plus souvent	Souvent	Occasionnellement	Jamais	Ne s'applique pas
• La commission scolaire ou le conseil d'administration	❑	❑	❑	❑	❑
• La direction de l'école ou la direction générale	❑	❑	❑	❑	❑
• L'équipe-école	❑	❑	❑	❑	❑
• Le conseil d'établissement	❑	❑	❑	❑	❑
• Les parents	❑	❑	❑	❑	❑
• Les élèves	❑	❑	❑	❑	❑

12- Globalement, parmi la liste d'objectifs suivants, quels sont les trois objectifs les plus importants que visent les mesures d'encadrement pédagogique que vous avez mises en place dans votre école et identifiez-les par ordre d'importance **(3 étant le plus haut degré, 1 étant le moins haut)**

• Favoriser une meilleure relation enseignant-élèves	❑
• Améliorer la réussite scolaire des élèves	❑
• Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe chez les élèves	❑
• Responsabiliser les élèves face à leurs études	❑
• Permettre aux enseignants de rencontrer un moins grand nombre d'élèves	❑
• Permettre une meilleure connaissance des élèves, de leurs forces et de leurs faiblesses	❑
• Préparer l'implantation de la réforme	❑
• Rassurer les parents	❑
• Favoriser l'intégration des élèves	❑
• Assurer une plus grande cohésion dans le groupe-classe	❑
• Assurer une attention personnalisée aux élèves	❑
• Autres (précisez)	❑

D- Les mesures d'encadrement personnel et social

13- Pour chacune des situations problématiques suivantes :

13.1 dites si votre école dispose de **ressources (professionnelles, techniques, etc.)** pour y répondre

13.2 si oui, dites si ces ressources sont engagées par la commission scolaire, par l'école ou prêtées par un organisme extérieur (MSSS, CLSC, DPJ, etc.). **Vous pouvez cocher plus d'une réponse.**

Situations problématiques	13.1 Des ressources sont présentes à l'école		13.2 Si oui, ces ressources sont		
	Oui	Non	engagées par la C.S.	engagées par l'école	prêtées par un organisme extérieur
• Violence, intimidation, taxage	❑	❑	❑	❑	❑
• Toxicomanie, alcoolisme	❑	❑	❑	❑	❑
• Prévention du suicide, détresse psychologique	❑	❑	❑	❑	❑

14- Pour chacun des services suivants :

14.1 dites si votre école dispose de **ressources (professionnelles, techniques, bénévoles, etc.)**

14.2 si oui, dites si ces ressources sont engagées par la commission scolaire, par l'école, prêtées par un organisme extérieur (MSSS, CLSC, DPJ, etc.) ou bénévoles. **Vous pouvez cocher plus d'une réponse.**

Services	14.1 Des ressources sont présentes à l'école		14.2 Si oui, ces ressources sont			
	Oui	Non	engagées par la C.S.	engagées par l'école	prêtées par un organisme extérieur	bénévoles
• Orientation scolaire et professionnelle	❑	❑	❑	❑	❑	❑
• Psychologie, psychoéducation, éducation spécialisée	❑	❑	❑	❑	❑	❑
• Soutien au cheminement scolaire (orthopédagogue, orthophoniste, etc.)	❑	❑	❑	❑	❑	❑
• Animation spirituelle et engagement communautaire	❑	❑	❑	❑	❑	❑
• Santé et services sociaux	❑	❑	❑	❑	❑	❑
• Vie scolaire associative (conseil ou coop étudiante, etc.)	❑	❑	❑	❑	❑	❑
• Activités parascolaires	❑	❑	❑	❑	❑	❑

15- Pour chacun des types d'activités parascolaires suivants :

15.1 dites si ce type d'activités parascolaires est présent dans votre école

15.2 indiquez si la participation à ce type d'activités parascolaires est obligatoire ou facultative (dans certains établissements, certaines activités peuvent être obligatoires et d'autres facultatives; si tel est le cas, cochez les deux cases)

15.3 précisez à quels moments ce type d'activités parascolaires est offert

Types d'activités parascolaires	15.1 Présence dans l'école		15.2 Si oui, la participation est		15.3 Ce type d'activités est offert				
	Oui	Non	Obligatoire	Facultative	Matin avant les cours	Midi	Fin d'après-midi	Soir	Durant les heures de classe
• Sportives	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
• Culturelles	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
• Scientifiques	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑
• À vocation communautaire	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

16- Dans votre école, des règles de conduite et de sécurité (cadre réglementaire, code de vie, etc.) ont-elles été approuvées par le conseil d'établissement ou par le conseil d'administration?

Oui ❑ répondre à 16.1

Non ❑ merci de votre collaboration

16.1 Si oui, ces règles de conduite et de sécurité sont-elles un outil très efficace, efficace, peu efficace ou pas du tout efficace pour atteindre les objectifs suivants :

	Très efficace	Efficace	Peu efficace	Pas du tout efficace	Ne sait pas
• améliorer le climat de l'école	❑	❑	❑	❑	❑
• rassurer les parents	❑	❑	❑	❑	❑
• assurer la sécurité physique et morale des élèves	❑	❑	❑	❑	❑
• dépister les situations problèmes	❑	❑	❑	❑	❑
• développer le sentiment d'appartenance des élèves	❑	❑	❑	❑	❑
• permettre le développement d'une culture d'établissement	❑	❑	❑	❑	❑
• faciliter l'exercice de la discipline dans l'école	❑	❑	❑	❑	❑
• favoriser la cohérence des interventions	❑	❑	❑	❑	❑
• assurer le respect des droits individuels et collectifs dans l'école	❑	❑	❑	❑	❑
• favoriser l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité	❑	❑	❑	❑	❑

- Merci de votre collaboration -

ANNEXE IV DONNÉES STATISTIQUES

TABLEAUX

Tableau 1 Mesures d'encadrement pédagogique en application dans les établissements d'enseignement secondaire selon la taille des écoles publiques et privées 68

Tableau 2 Proportion des établissements d'enseignement secondaire qui appliquent le titulariat de la première secondaire à la cinquième secondaire selon la taille des établissements publics et privés 69

Tableau 3 Proportion des établissements d'enseignement secondaire qui appliquent le tutorat de la première secondaire à la cinquième secondaire selon la taille des établissements publics et privés 69

Tableau 4 Proportion des établissements d'enseignement secondaire qui ont recours aux groupes stables de la première secondaire à la cinquième secondaire selon la taille des établissements publics et privés 70

Tableau 5 Mise en ordre de priorité des objectifs liés aux mesures d'encadrement pédagogique pour l'ensemble des établissements selon le secteur et la langue d'enseignement (cumul des trois mentions) 71

Tableau 6 Perception de l'efficacité (très efficace ou efficace) des règles de conduite et de sécurité pour atteindre les objectifs retenus pour l'ensemble des établissements et selon le secteur et la langue d'enseignement 72

FIGURE

Figure 1 Participation (le plus souvent et souvent) des acteurs à l'origine des formules d'encadrement pédagogique pour l'ensemble des établissements et selon le secteur et la langue d'enseignement 73

Tableau 1 Mesures d'encadrement pédagogique en application dans les établissements d'enseignement secondaire selon la taille des écoles publiques et privées

Mesures d'encadrement pédagogique	Regroupement des élèves	Titularia t	Chargé de groupe	Tutorat	Groupes stables	Mentorat	Récupération	Aide aux devoirs et aux leçons	Périodes d'étude à l'horaire	Communi-cations avec les parents	Équipes restreintes d'enseignants responsables d'un ou plusieurs groupes d'élèves	Temps de concertation et travail d'équipe entre enseignants autres que les journées pédagogiques et les activités de perfectionnement
Secteur d'enseignement et taille des écoles	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Ensemble (n=492)	56,8	47,6	50,6	65,3	83,7	45,9	94,9	59,5	19,6	98,2	47,1	57,3
Secteur public (n=379)	56,9	43,8	50,8	70,5	81,2	42,7	96,3	59,9	14,5	97,7	47,4	55,6
Secteur privé (n=113)	56,2	61,4	50,2	47,0	92,6	57,5	89,7	58,3	38,0	100,0	46,3	63,3
Moins de 500 élèves												
• secteur public (n=161)	38,6	55,7	52,7	63,1	85,6	33,0	93,5	56,6	18,4	95,4	49,5	57,5
• secteur privé (n=58)	50,5	58,3	55,2	52,4	88,4	50,0	84,6	58,3	36,5	100,0	49,6	61,6
De 500 à 999 élèves												
• secteur public (n=109)	66,8	29,9	49,8	71,6	73,7	49,7	97,4	58,3	12,5	99,1	46,4	58,5
• secteur privé (n=39)	59,0	69,2	31,0	38,5	100,0	64,1	97,4	53,8	33,3	100,0	38,5	59,0
De 1 000 à 1 499 élèves												
• secteur public (n=67)	68,7	35,8	47,8	80,6	83,6	47,8	100,0	61,2	9,0	100,0	38,8	47,8
• secteur privé (n=12)	67,0	50,0	31,7	41,7	100,0	83,3	100,0	75,0	58,3	100,0	33,3	75,0
1 500 élèves et plus												
• secteur public (n=42)	90,5	42,9	50,0	83,3	78,6	57,1	100,0	76,2	11,9	100,0	54,8	52,4
• secteur privé (n=4)	100,0	75,0	75,0	50,0	75,0	50,0	75,0	50,0	50,0	100,0	100,0	100,0

Source : Roy et Richard (2003, p. 19).

Tableau 2
Proportion des établissements d'enseignement secondaire qui appliquent le titulariat de la première secondaire à la cinquième secondaire selon la taille des établissements publics et privés

TAILLE DES ÉCOLES SELON LE SECTEUR	ANNÉE D'ÉTUDES				
	PREMIÈRE SECONDAIRE	DEUXIÈME SECONDAIRE	TROISIÈME SECONDAIRE	QUATRIÈME SECONDAIRE	CINQUIÈME SECONDAIRE
Moins de 500 élèves					
• secteur public (n=161)*	56,5**	48,8	45,8	39,0	36,3
• secteur privé (n=58)	61,4	58,8	55,7	50,1	49,3
De 500 à 999 élèves					
• secteur public (n=109)	28,7	17,7	16,2	14,1	11,0
• secteur privé (n=39)	66,7	61,5	46,2	42,9	40,6
De 1 000 à 1 499 élèves					
• secteur public (n=67)	35,5	23,8	9,4	5,1	3,5
• secteur privé (n=12)	41,7	33,3	41,7	41,7	41,7
1 500 élèves et plus					
• secteur public (n=42)	44,6	30,8	12,2	2,7	Ø
• secteur privé (n=4)	66,6	75,0	25,0	25,0	25,0

* Le n indique le nombre d'écoles publiques et privées qui ont participé à l'étude.

** Comme ce ne sont pas toutes les écoles qui offrent toutes les années d'études, les pourcentages sont calculés sur le nombre effectif d'écoles qui offrent chaque degré. Par souci de clarté, les différentes tailles des échantillons ne sont pas présentées. Les pourcentages se lisent comme suit : 56,5 % des écoles publiques de moins de 500 élèves qui offrent la première secondaire ont recours au titulariat.

Source : Roy et Richard (2003, p. 21).

Tableau 3
Proportion des établissements d'enseignement secondaire qui appliquent le tutorat de la première secondaire à la cinquième secondaire selon la taille des établissements publics et privés

TAILLE DES ÉCOLES SELON LE SECTEUR	ANNÉE D'ÉTUDES				
	PREMIÈRE SECONDAIRE	DEUXIÈME SECONDAIRE	TROISIÈME SECONDAIRE	QUATRIÈME SECONDAIRE	CINQUIÈME SECONDAIRE
Moins de 500 élèves					
• secteur public (n=161)*	61,5**	59,9	59,4	50,8	46,2
• secteur privé (n=58)	50,1	50,1	48,5	51,2	50,4
De 500 à 999 élèves					
• secteur public (n=109)	68,6	64,6	64,1	48,7	49,9
• secteur privé (n=39)	35,9	35,9	30,8	31,4	32,5
De 1 000 à 1 499 élèves					
• secteur public (n=67)	77,4	68,3	56,2	40,6	39,6
• secteur privé (n=12)	33,3	33,3	16,7	16,7	25,0
1 500 élèves et plus					
• secteur public (n=42)	71,0	69,2	65,9	57,9	51,3
• secteur privé (n=4)	33,3	50,0	50,0	25,0	25,0

* Le n indique le nombre d'écoles publiques et privées qui ont participé à l'étude.

** Comme ce ne sont pas toutes les écoles qui offrent toutes les années d'études, les pourcentages sont calculés sur le nombre effectif d'écoles qui offrent chaque degré. Par souci de clarté, les différentes tailles des échantillons ne sont pas présentées. Les pourcentages se lisent comme suit : 61,5 % des écoles publiques de moins de 500 élèves qui offrent la première secondaire ont recours au tutorat.

Source : Roy et Richard (2003, p. 22).

Tableau 4
Proportion des établissements d'enseignement secondaire qui ont recours aux groupes stables de la première secondaire à la cinquième secondaire selon la taille des établissements publics et privés

TAILLE DES ÉCOLES SELON LE SECTEUR	ANNÉE D'ÉTUDES				
	PREMIÈRE SECONDAIRE	DEUXIÈME SECONDAIRE	TROISIÈME SECONDAIRE	QUATRIÈME SECONDAIRE	CINQUIÈME SECONDAIRE
Moins de 500 élèves					
• secteur public (n=161)*	84,4**	79,4	78,1	69,9	65,4
• secteur privé (n=58)	95,5	95,3	93,7	80,2	79,9
De 500 à 999 élèves					
• secteur public (n=109)	74,3	52,4	27,4	22,6	22,1
• secteur privé (n=39)	100,0	100,0	94,9	85,7	72,9
De 1 000 à 1 499 élèves					
• secteur public (n=67)	87,1	68,5	45,3	23,7	22,4
• secteur privé (n=12)	100,0	100,0	100,0	83,3	66,7
1 500 élèves et plus					
• secteur public (n=42)	78,9	51,2	24,4	23,7	19,0
• secteur privé (n=4)	66,7	75,0	75,0	25,0	25,0

*. Le n indique le nombre d'écoles publiques et privées qui ont participé à l'étude.

** Comme ce ne sont pas toutes les écoles qui offrent toutes les années d'études, les pourcentages sont calculés sur le nombre effectif d'écoles qui offrent chaque degré. Par souci de clarté, les différentes tailles des échantillons ne sont pas présentées. Les pourcentages se lisent comme suit : 84,4 % des écoles publiques de moins de 500 élèves qui offrent la première secondaire ont recours aux groupes stables.

Source : Roy et Richard (2003, p. 23).

Tableau 5 Mise en ordre de priorité des objectifs liés aux mesures d'encadrement pédagogique pour l'ensemble des établissements selon le secteur et la langue d'enseignement (cumul des trois mentions)

Ensemble (n=492)		Secteur d'enseignement: Public (n=373)		Secteur d'enseignement: Privé (n=113)		Langue d'enseignement: Anglais (n=106)		Langue d'enseignement: Français (n=423)	
Améliorer la réussite scolaire des élèves	(86,8 %)	Améliorer la réussite scolaire des élèves	(88,6 %)	Améliorer la réussite scolaire des élèves	(80,5 %)	Améliorer la réussite scolaire des élèves	(71,1%)	Améliorer la réussite scolaire des élèves	(91,5 %)
Responsabiliser les élèves face à leurs études	(55,2 %)	Responsabiliser les élèves face à leurs études	(55,0 %)	Assurer une attention personnalisée aux élèves	(55,7 %)	Responsabiliser les élèves face à leurs études	(55,1 %)	Responsabiliser les élèves face à leurs études	(55,9 %)
Assurer une attention personnalisée aux élèves	(41,3 %)	Assurer une attention personnalisée aux élèves	(37,2 %)	Responsabiliser les élèves face à leurs études	(55,6 %)	Assurer une attention personnalisée aux élèves	(47,5 %)	Assurer une attention personnalisée aux élèves	(40,4 %)
Favoriser une meilleure relation enseignant-élèves	(30,9 %)	Favoriser une meilleure relation enseignant-élèves	(34,4 %)	Permettre une meilleure connaissance des élèves	(22,6 %)	Permettre une meilleure connaissancedes élèves	(41,0 %)	Favoriser une meilleure relation enseignant-élèves	(35,3 %)
Permettre une meilleure connaissance des élèves	(29,3 %)	Permettre une meilleure connaissance des élèves	(31,3 %)	Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe	(22,6 %)	Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe	(21,9 %)	Permettre une meilleure connaissance des élèves	(25,2 %)
Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe	(21,3 %)	Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe	(20,9 %)	Favoriser une meilleure relation enseignant-élèves	(18,9 %)	Préparer l'implantation de la réforme	(16,8 %)	Favoriser un sentiment d'appartenance au groupe	(20,8 %)
Préparer l'implantation de la réforme	(12,2 %)	Préparer l'implantation de la réforme	(11,8 %)	Préparer l'implantation de la réforme	(13,7 %)	Favoriser une meilleure relation enseignant-élèves	(14,7 %)	Préparer l'implantation de la réforme	(12,0 %)
Favoriser l'intégration des élèves	(8,2 %)	Favoriser l'intégration des élèves	(8,4 %)	Rassurer les parents	(11,3 %)	Favoriser l'intégration des élèves	(12,3 %)	Favoriser l'intégration des élèves	(6,6 %)
Rassurer les parents	(4,5 %)	Assurer une plus grande cohésion au groupe-classe	(3,1 %)	Permettre aux enseignants de rencontrer moins d'élèves	(9,5 %)	Permettre aux enseignants de rencontrer moins d'élèves	(9,0 %)	Rassurer les parents	(4,6 %)
Permettre aux enseignants de rencontrer moins d'élèves	(3,7 %)	Rassurer les parents	(2,6 %)	Favoriser l'intégration des élèves	(7,4 %)	Rassurer les parents	(3,8 %)	Permettre aux enseignants de rencontrer moins d'élèves	(2,9 %)
Assurer une plus grande cohésion dans le groupe-classe	(2,6 %)	Permettre aux enseignants de rencontrer moins d'élèves	(2,0 %)	Assurer une plus grande cohésion dans le groupe-classe	(0,8 %)	Assurer une plus grande cohésion dans le groupe-classe	(1,0 %)	Assurer une plus grande cohésion dans le groupe-classe	(1,6 %)

Source : Roy et Richard (2003, p. 28).

Tableau 6 Perception de l'efficacité (très efficace ou efficace) des règles de conduite et de sécurité pour atteindre les objectifs retenus* pour l'ensemble des établissements et selon le secteur et la langue d'enseignement

Ensemble	%	Secteur d'enseignement: Public	%	Secteur d'enseignement: Privé	%	Langue d'enseignement: Anglais	%	Langue d'enseignement: Français	%
Assurer la sécurité physique et morale des élèves	94,9** (45,3)***	Assurer la sécurité physique et morale des élèves	93,8 (42,5)	Assurer la sécurité physique et morale des élèves	99,1 (55,9)	Assurer la sécurité physique et morale des élèves	88,5 (42,6)	Assurer la sécurité physique et morale des élèves	97,0 (46,5)
Faciliter l'exercice de la discipline dans l'école	94,4 (48,0)	Assurer le respect des droits individuels et collectifs dans l'école	93,8 (40,0)	Faciliter l'exercice de la discipline dans l'école	99,1 (63,2)	Faciliter l'exercice de la discipline dans l'école	87,1 (49,2)	Rassurer les parents	96,2 (42,1)
Assurer le respect des droits individuels et collectifs dans l'école	94,1 (42,0)	Faciliter l'exercice de la discipline dans l'école	93,1 (44,0)	Rassurer les parents	98,2 (55,3)	Rassurer les parents	85,0 (32,6)	Faciliter l'exercice de la discipline dans l'école	96,2 (47,2)
Rassurer les parents	93,8 (39,4)	Rassurer les parents	92,6 (35,2)	Assurer le respect des droits individuels et collectifs dans l'école	95,4 (49,9)	Assurer le respect des droits individuels et collectifs dans l'école	84,8 (41,0)	Assurer le respect des droits individuels et collectifs dans l'école	96,0 (43,0)
Favoriser la cohérence des interventions	91,6 (41,9)	Favoriser la cohérence des interventions	90,7 (41,4)	Favoriser la cohérence des interventions	95,3 (44,0)	Favoriser la cohérence des interventions	84,4 (39,4)	Améliorer le climat de l'école	94,8 (43,3)
Améliorer le climat de l'école	90,8 (41,8)	Améliorer le climat de l'école	90,1 (39,7)	Améliorer le climat de l'école	93,5 (50,0)	Favoriser l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité	79,4 (34,1)	Favoriser la cohérence des interventions	93,2 (44,5)
Favoriser l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité	85,0 (29,3)	Favoriser l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité	83,6 (27,7)	Favoriser l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité	90,4 (35,1)	Dépister les situations problèmes	78,7 (34,0)	Favoriser l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité	86,5 (27,8)
Permettre le développement d'une culture d'établissement	79,1 (28,1)	Dépister les situations problèmes	78,5 (23,6)	Permettre le développement d'une culture d'établissement	84,8 (39,8)	Améliorer le climat de l'école	77,9 (38,3)	Permettre le développement d'une culture d'établissement	80,9 (25,2)
Dépister les situations problèmes	77,9 (23,8)	Permettre le développement d'une culture d'établissement	77,5 (24,9)	Dépister les situations problèmes	75,4 (24,3)	Permettre le développement d'une culture d'établissement	75,5 (41,5)	Dépister les situations problèmes	78,5 (21,6)
Développer le sentiment d'appartenance des élèves	63,8 (18,3)	Développer le sentiment d'appartenance des élèves	61,6 (17,0)	Développer le sentiment d'appartenance des élèves	71,8 (23,1)	Développer le sentiment d'appartenance des élèves	73,3 (31,6)	Développer le sentiment d'appartenance des élèves	60,5 (15,3)

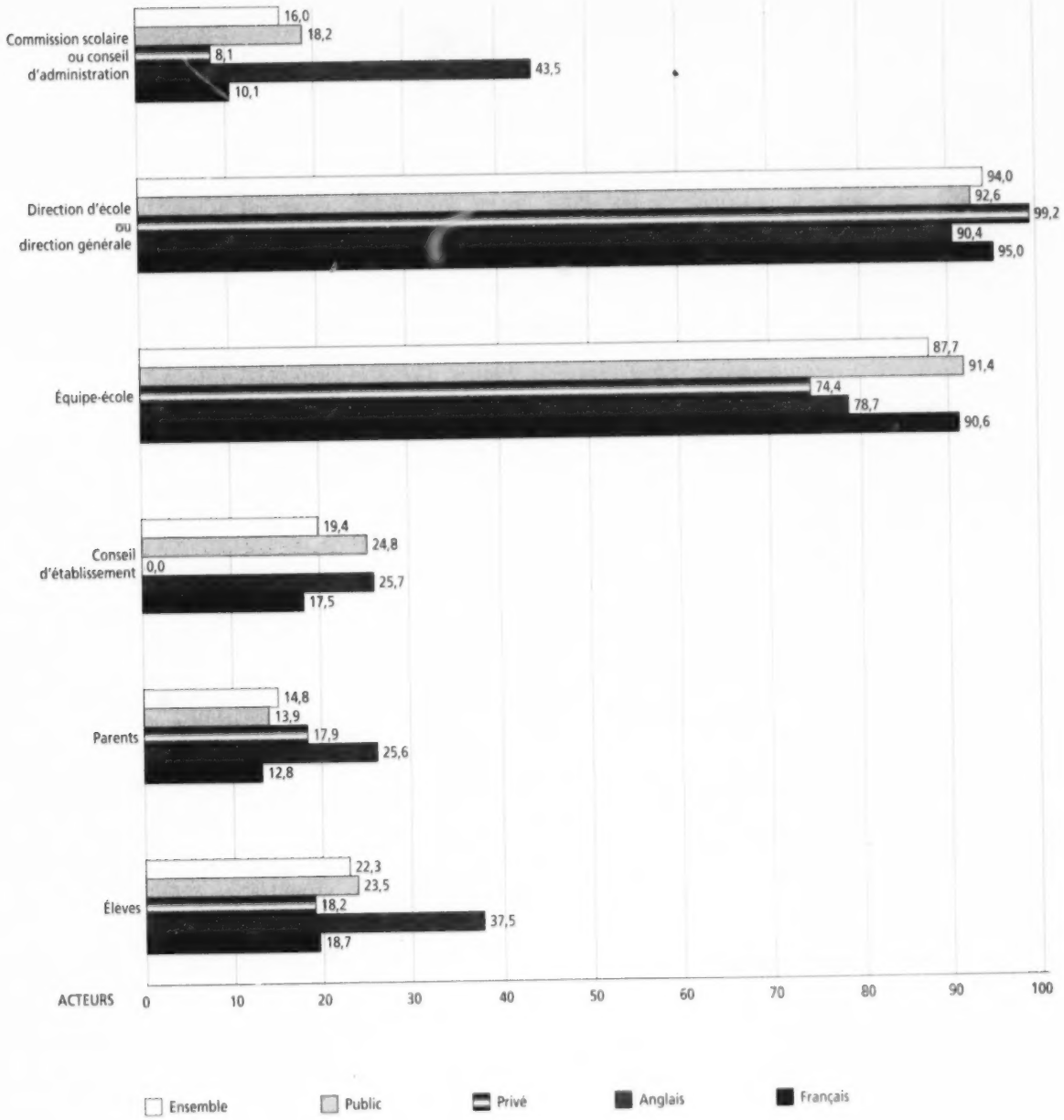
* Les objectifs retenus ont été inventoriés par les participants lors des groupes de discussion des 3 et 5 février 2003.

** Ce chiffre indique la proportion de directeurs qui perçoivent les règles de conduite et de sécurité comme étant **très efficaces ou efficaces** pour atteindre l'objectif.

*** Le chiffre entre parenthèses indique la proportion de directeurs qui perçoivent les règles de conduite et de sécurité comme étant **très efficaces** pour atteindre l'objectif.

Source : Roy et Richard (2003, p. 49).

Figure 1
Participation (le plus souvent et souvent) des acteurs à l'origine des formules d'encadrement pédagogique pour l'ensemble des établissements et selon le secteur et la langue d'enseignement



Source : Roy et Richard (2003, p. 25).

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PRÉSIDENT

Robert Céré
Chargé de cours
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

MEMBRES

Martine Belcourt
Enseignante de français
École secondaire du Tournesol
Commission scolaire des Sommets

Ronald Canuel
Directeur général
Commission scolaire Eastern Townships

Marie-Paule Desaulniers
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

André Deschênes
Consultant en éducation

Marthe Fortin
Directrice
Académie les Estacades
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

Claude Girard
Directeur adjoint d'école primaire
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Michel Gravel
Directeur général
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Pierre Lachance
Animateur RECIT
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Josée Péthel
Directrice
École De La Petite-Bourgogne
Commission scolaire de Montréal

Christian Plante
Enseignant
École secondaire de Saint-Paul
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Joane Simard
Technicienne en laboratoire
Pharmacie Normand Picard

Josée St-Pierre
Enseignante
Commission scolaire de Laval

Bruno Tremblay
Conseiller d'orientation
Aide pédagogique
Cégep de Limoilou

Francine Richard
Coordonnatrice de la Commission

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :

Louis Berthelot
Directeur adjoint
École internationale Saint-Edmond
Commission scolaire Marie-Victorin

Toussaint Fortin
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais

Louise Lafontaine
Professeure
Université de Sherbrooke

Suzanne Tremblay
Directrice
École primaire de la Mosaïque
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

PRÉSIDENT

Jean-Pierre Proulx

MEMBRES

Rachida Azdouz
Responsable
Programme en relations interculturelles
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Robert Céré
Chargé de cours
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Édith Côté
Professeure titulaire
Vice-doyenne aux études
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe Couture
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle
Riverside Park
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

David D'Arrisso
Étudiant à la maîtrise en éducation
Assistant de recherche
Université du Québec à Montréal

Fernand Deguise
Consultant en éducation

Sophie Dorais
Conseillère pédagogique
Service de la recherche et du développement
cégep@distance

Louise Élaine Fortier
Enseignante au secondaire
Académie Sainte-Marie
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Pierre Harrison
Directeur des études
Cégep du Vieux Montréal

Linda Juanéda
Directrice
École Terre-Soleil
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles

Claude Lessard
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Aline Létourneau
Directrice à la retraite
Centre d'éducation des adultes de Bellechasse
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Eustathia Maniatis
Directrice des services éducatifs
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Denis Ménard
Directeur, Groupe Développement et Partenariat
Directeur, Centre de développement
des composites du Québec
Directeur, Institut du transport avancé du Québec
Cégep de Saint-Jérôme

Raymond Ménard
Conseiller
Municipalité de Plaisance
Membre du conseil d'administration
Régie régionale de la santé et des services
sociaux de l'Outaouais

Marie-Josée Roy
Enseignante
École secondaire de l'Aubier
Commission scolaire des Navigateurs

Pâquerette Sergerie
Membre du Conseil d'établissement
École Gabriel-Le Courtois
Commission scolaire des Chic-Chocs

Marc Saint-Pierre
Directeur général adjoint
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Brigitte Tanguay
Consultante en services éducatifs

Michel Toussaint
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINTE D'OFFICE

Marie-France Germain
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Claire Prévost-Fournier
Josée Turcotte

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional
(2003) 50-0442

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire
(2003) 50-0441

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir
(2002) 50-0440

Les universités à l'heure du partenariat
(2002) 50-0439

Au collégial – L'orientation au cœur de la réussite
(2002) 50-0438

Le projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire – Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux
(2001) 50-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique – Modification au Règlement sur le régime des études collégiales
(2001) 50-0436

Aménager le temps autrement – Une responsabilité de l'école secondaire
(2001) 50-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire – Comprendre, prévenir, intervenir
(2001) 50-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale
(2000) 50-0433

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu
(2000) 50-0432

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir
(2000) 50-0430

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement
(2000) 50-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire
(2000) (Épuisé) 50-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle
(2000) 50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles
(1999) (Épuisé) 50-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis
(1999) 50-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques
(1999) 50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école
(1998) 50-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1998) 50-0422

La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation
(1998) 50-0421

Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider
(1998) 50-0420

L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire
(1998) 50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles
(1998) 50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement
(1997) (Épuisé) 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales
(1997) 50-0416

L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu
(1997) 50-0415

Projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
(1997) 50-0414

L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté
(1996) 50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire
(1996) 50-0412

Le financement des universités
(1996) 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue
(1996) 50-0410

La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière
(1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action
(1996) 50-0408

La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise
(1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion
(1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants
(1995) 50-0405

Projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale
(1995) (Épuisé) 50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui
(1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire
(1995) 50-0402

Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes
(1995) (Épuisé) 50-0401

Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1995) (Épuisé) 50-0400

La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'Île de Montréal
(1995) 50-0399

Réactualiser la mission universitaire
(1995) 50-0398

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2002-2003
Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner
..... 50-0178

2001-2002
La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années
..... 50-0176

2000-2001
La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique ?
..... 50-0174

1999-2000
Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage
.....50-0172

1998-1999
L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement
.....50-0170

1997-1998
Éduquer à la citoyenneté
(Épuisé) 50-0168

1996-1997
L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager
.....50-0166

1995-1996
Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation
50-0164 .....

1994-1995
Vers la maîtrise du changement en éducation
.....50-0162

ÉTUDES ET RECHERCHES

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)
.....(2003)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corp professoral dans les universités québécoises
.....(2003)

La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional
.....(2003)

Le rôle des headteachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation
.....(1999)

Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes
.....(1999)

Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise
.....(1999)

La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé
.....(1998)

À propos des interventions d'insertion et de leur impact
.....(1997)

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail
.....(1997)

Les conséquences psychologiques du chômage: une synthèse de la recherche
.....(1997)

L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres
.....(1997)

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire
.....(1997)

Vous pouvez consulter cet avis ainsi que ses abrégés (français et anglais) et le rapport de recherche intitulé :

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire. Étude empirique réalisée auprès des établissements offrant la formation générale au secteur régulier.

en version électronique, en accédant au site du Conseil : (**www.cse.gouv.qc.ca**)

ou

en version papier, en faisant la demande au Conseil :

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : (418) 644-2530
- par courriel : **panorama@cse.gouv.qc.ca**

- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2
Tél. : (418) 643-3850
http://www.cse.gouv.qc.ca

Conseil supérieur
de l'éducation
Québec

50-04